

MARCO ANTONIO OLIVA MONJE

**O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL E SUAS IDENTIDADES**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2010**

MARCO ANTONIO OLIVA MONJE

**O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL E SUAS IDENTIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom
Bosco como parte dos requisitos para obtenção de grau de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Setembro – 2010

MARCO ANTONIO OLIVA MONJE

**O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL E SUAS IDENTIDADES**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (Orientador-UCDB)

Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Prof^a. Dr^a. Marina Vinha (UFGD)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Setembro – 2010**

DEDICATÓRIA

Aos meus ídolos:

Isaac Monje Torrico (in memoriam)

Elma Oliva de Monje

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Marina Vinha, que me auxiliou nos primeiros passos para a concretização deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Licínio Backes, que no meio do caminho conquistou a minha admiração e o meu respeito pelo seu estudo, suas orientações e sugestões.

Aos demais professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, em especial aos da Linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena que nos diálogos e conflitos souberam ressignificar muito da minha trajetória acadêmica.

Aos funcionários do programa pela disponibilidade e atenção dada nos questionamentos e afazeres do curso.

Aos meus queridos e amados colegas, nos quais encontrei o apoio necessário para superar as inquietações, os questionamentos, as dúvidas e as emoções (os choros) que surgiam no decorrer dos nossos encontros.

Aos meus amores Marianela Milagros Domingues Castro de Monje (esposa) e Geiza Thaiz Dominguez Monje (filha), que me acompanharam em Campo Grande-MS nessa jornada tão significativa para mim.

Ao amado filho Arnaldo da Conceição Monje, que ficou em Corumbá-MS. Mesmo distante, esteve sempre presente em meus pensamentos.

Por fim, à Prefeitura Municipal de Corumbá, que possibilitou o afastamento das minhas atividades profissionais por 18 meses.

Sem vocês, não teria caminhado até aqui e concluído esse trabalho.

Morte e Vida Severina

Esta cova em que estás, com palmos medida
É a conta menor que tiraste em vida

É de bom tamanho, nem largo, nem fundo
É a parte que te cabe deste latifúndio

Não é cova grande, é cova medida
É a terra que querias ver dividida

É uma cova grande pra teu pouco defunto
Mas estarás mais ancho que estavas no mundo

É uma cova grande pra teu defunto parco
Porém mais que no mundo, te sentirás largo

É uma cova grande pra tua carne pouca
Mas à terra dada não se abre a boca

É a conta menor que tiraste em vida

É a parte que te cabe deste latifúndio
(É a terra que querias ver dividida)

Estarás mais ancho que estavas no mundo
Mas à terra dada não se abre a boca

João Cabral de Melo Neto

MONJE, M.A.O. **O Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e suas identidades.** Campo Grande, 2010. 104 páginas. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, Linha 03, Diversidade Cultural e Educação Indígena. Em 2002 as instituições de ensino superior se viram na necessidade de se adaptarem à nova resolução do Conselho Nacional de Educação que instituía as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Considerando esse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desde a sua gênese, passando pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 03/1987, 01/2002, 07/2004, 07/2007, para identificar como as identidades foram e são ressignificadas. Como objetivos específicos tem: a) Descrever o processo de implantação do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; b) identificar os processos de ressignificação das identidades do curso, dos docentes e dos discentes, articulando-as com as diferenças; c) identificar se os docentes e discentes têm uma concepção que engloba a diversidade corporal ou se estão pautados numa concepção homogênea. Para alcançar os objetivos, foi construído um referencial teórico, envolvendo a história do curso de Educação Física, bem como as implicações desse curso para as identidades e as diferenças culturais e corporais. A pesquisa de campo foi realizada por meio da análise documental (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, e Projeto Pedagógico do Curso) e de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes e dez acadêmicos do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os resultados sinalizam que, apesar de ainda persistirem concepções essencializadas e naturalizadas de identidades, cultura e diferença cultural, essas concepções estão sendo “rasuradas” e ressignificadas tanto pelos alunos como pelos docentes. Portanto, a compreensão de cultura, cultura corporal, identidade e diferença ainda é um campo aberto para a reflexão, e um novo espaço de discussão está em curso, pois o curso, após passar pela reestruturação determinada pelo Conselho Nacional de Educação, está passando nesse momento por uma nova discussão e revisão do seu currículo.

Palavras-chave: Cultura. Cultura corporal. Educação Física. Formação. Educação superior.

MONJE, M.A.O. **The course of Physical Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul and its identities.** Campo Grande, 2010. 104 pages. Master's dissertation, Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This research project is linked to the Graduate Program for the Master's Degree in Education at the Dom Bosco Catholic University, specifically to its Line 03: Cultural Diversity and Indigenous Education. In 2002 the higher education institutions had to adapt to a new resolution passed by the National Council of Education which established the new National Curriculum Guidelines for the Training of Basic Education Teachers. Given this context, the purpose of this study is to analyze the course of Physical Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul since its origin, including the resolutions of the National Council of Education # 03/1987, 01/2002, 07/2004 and 07/2007, in order to identify how identities have been and are being re-signified. Its specific objectives are: a) to describe the process of the implementation of the course of Physical Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul; b) to identify the processes of re-signification of identities of the course, professors and students, relating them with the differences; c) to find out whether professors and students have a view that includes bodily diversity or espouse a homogeneous view. In order to reach these goals, a theoretical framework was constructed, involving the history of the course of Physical Education as well as its implications for the identities and cultural and bodily differences. The field research was conducted through the analysis of documents (National Curriculum Guidelines for full undergraduate courses in Physical Education and the course's Pedagogical Project) and through semi-structured interviews with four professors and ten students of the course of Physical Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul. The results indicate that, although naturalized and essentialized views of identity, culture and cultural difference still persist, these views are being challenged and re-signified both by both students and professors. Thus, the understanding of culture, bodily culture, identity and difference is still an open field for reflection, and a new area of discussion is being established, because the course, after being restructured in accordance with the resolution of the National Council of Education, is presently undergoing a process of discussion and review of its curriculum.

Keywords: Culture. Bodily Culture. Physical Education. Training. Higher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O ENTENDIMENTO DE CULTURA E CULTURA CORPORAL	20
1.1 Cultura no campo dos Estudos Culturais.....	20
1.2 Cultura Corporal.....	21
2 O CURRÍCULO, AS DIRETRIZES CURRICULARES E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL	34
2.1 Breve histórico dos conceitos de currículo.....	34
2.2 A compreensão do conceito de currículo no contexto atual.....	47
2.3 Diretrizes Curriculares e a formação de professores de Educação Física.....	54
2.4 O processo de implantação do ensino superior em Mato Grosso do Sul.....	61
2.5 A Educação Física em Mato Grosso do Sul.....	62
3 LICENCIATURA E/OU BACHARELADO: AS IDENTIDADES E A DIVERSIDADE CULTURAL E CORPORAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	64
3.1 Procedimentos metodológicos.....	64
3.2 O entendimento de cultura de docentes e discentes.....	66
3.3 Licenciatura e/ou bacharelado: as perspectivas dos docentes e discentes para a construção da identidade do curso.....	71
3.4 A identidade do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.....	80
3.5 O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS: procurando “fixar” uma identidade.....	84
3.6 As identidades dos docentes e discentes de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.....	87
3.7 O entendimento de Cultura Corporal dos docentes e discentes: há espaço para várias identidades corporais?.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

Falar de algo ou de si é resgatar suas histórias, suas identidades, seus lugares, enfim, é permitir uma reflexão e, ao mesmo tempo, que outros conheçam sua existência.

Sou filho de pai boliviano e mãe brasileira que tem raiz boliviana e argentina. Nasci no Rio de Janeiro, vivi não só em Corumbá-MS, como em São Paulo-SP e, durante o curso de Mestrado, em Campo Grande-MS.

Em 1982, após o serviço militar obrigatório, acabei optando por um cursinho pré-vestibular. Já no segundo semestre desse ano, matriculei-me em três concursos vestibulares distintos: Administração, Engenharia Civil e Educação Física. Meu pai nunca deixou transparecer a sua opinião a respeito de que curso deveria escolher; já minha genitora sempre desejou que alguns de seus filhos fizessem Farmácia. Tanto um como outro sempre respeitaram as decisões de cada um de sua prole.

Hoje dou-me conta de que acabei optando pelas três grandes áreas do conhecimento, a saber, Ciências Sociais (Administração), Ciências Exatas (Engenharia) e Ciências Biológicas e da Saúde (Educação Física). A opção pela Administração tinha muito a ver com o que trabalhava naquela época: eu era funcionário do Banco Brasileiro de Descontos (BRADESCO), primeira identidade baseada na convivência com o trabalho. A Engenharia Civil tinha a ver com aquilo que eu poderia conquistar enquanto carreira com possibilidade de ascensão social, segunda identidade baseada no “status quo”. A Educação Física, porque desde criança participava das atividades físicas na escola e, principalmente, pelo coração, terceira identidade naquilo que vivenciei na infância.

Consegui descartar uma das três, Engenharia Civil, já no processo seletivo. No segundo resultado, Administração, tinha conseguido passar; não perdi tempo e matriculei-me nesse curso. Só que aguardava o terceiro resultado, Educação Física. Ao saber do resultado positivo na Educação Física, deixei o coração falar mais alto. Cancelei a matrícula no curso de Administração e fui “correndo” ao curso de Educação Física da Universidade de Mogi das Cruzes, em Mogi da Cruzes (SP). Ao fazer essa opção, encontrei apoio e respeito junto aos meus familiares, que foram fundamentais para o percurso da minha trajetória.

Iniciei o curso em 1983, e foram três anos de muita alegria e correria. Alegria por ter seguido meu coração e sabido que tinha feito a opção correta. Correria, literalmente, pois saía correndo do banco às 17h, quando não havia problema no fechamento do caixa, e às 17h e 42min tinha que estar na Estação da Luz para pegar o trem especial com destino a Mogi da

Cruzes (SP). Até hoje não sei o porquê do horário de 17h e 42min e não 17h e 40min ou 17h e 45min. Mas os dois minutos depois das 17h e 40min foram muito significativos para poder chegar a tomar esse trem, por várias vezes. Havia outro que saía às 18h e 10min., só que o campus da Educação Física era afastado da estação, e esse horário tornava muito difícil chegar em tempo para a primeira aula. Esporadicamente pegava esse e ficava com falta no primeiro tempo. A correria não terminava aí. O mesmo acontecia quando do final da última aula: eu tinha de correr, e muito, para alcançar o último trem com destino a São Paulo (SP).

Foram muitas experiências profissionais e trocas de idéias entre nós (estudantes), nas longas viagens de ida e volta. Tive que aprender a jogar truco, que era jogado por homens e mulheres. Não havia vagão que não tivesse uma roda de truco. Mal sabia que estava participando de uma atividade da Educação Física, jogo de salão. Lá encontrei estudantes de diversos cursos. Lá encontrei também o tenente que era o comandante do pelotão da minha curta carreira de soldado do exército brasileiro. Descobri que ele tinha duas identidades, ou quem sabe muito mais; uma de durão, que não permitia sorrir ou brincar, restrita a duas formas de comunicação: Sim, Senhor! ou Não, Senhor! A outra, tão diferente, dentro do trem: só diálogo, só sorriso, só brincadeira. Puxa! Como era tão diferente, foi muito bom saber desse outro lado do tenente. Isso me fez lembrar de Hall (2003, p. 76), que afirma que as identidades “representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares”. No trem, ele não era determinado pela posição de militar. Ali ele poderia ser o outro, igual a todos nós, mas com suas diferenças.

Durante o curso, fui me apropriando de várias atividades recreativas, que aprimorávamos dentro do vagão, principalmente quando do retorno de nossas aulas de sábado. Nós, estudantes de Educação Física, éramos os diferentes dos demais estudantes, éramos só alegria; também éramos tristeza, ao sabermos que havíamos perdido a nossa querida professora de recreação. Deixou-nos sem avisar, mas sabíamos que ela tinha convivido com a Tônia Carrero, grande atriz brasileira, que tinha passado bons momentos nos bancos escolares e se formado em Educação Física junto com a nossa querida professora. Isto serviu para firmar a minha convicção quanto à escolha da profissão. Até gente famosa tinha se formado em Educação Física. Não era qualquer profissão, pensava eu.

Ao longo do percurso da formação profissional, acabei aprendendo a fazer barricada no guichê da tesouraria da Universidade. Fazíamos isto para que as mensalidades não aumentassem tanto. Iniciei os primeiros passos na consciência de classe; era a quarta identidade assumida. Mas não se tratava só de reivindicação, mas também de formação profissional. Como trabalhava o dia inteiro, perdi muitos cursos. Para não ficar atrás, usava as

férias escolares e de trabalho para viajar, unindo o útil ao agradável. Ia para o Rio de Janeiro e para o litoral paulista fazer cursos, seminários e encontros de Educação Física e, é lógico, passear. Unia o lado de formação profissional com o de lazer. Foram três anos maravilhosos, que tiveram grande importância na minha formação profissional.

No último ano, as preocupações surgiam, com o estágio supervisionado e trabalhos práticos a serem executados. Vivenciava o que era ser um profissional de Educação Física. Uma coisa me marcou muito, o recado que o professor de ginástica nos deu: Prestem muita atenção! Aqui vocês encontraram fartos materiais de trabalho. Lá fora terão várias barreiras e muitas dificuldades, principalmente para aqueles que forem para a escola pública. Dito e feito. Ele tinha conhecimento da realidade, já que havia passado por esses momentos nas escolas em que lecionara, e o transmitia nos relatos que compartilhava com os alunos que estagiavam nas redes públicas de ensino durante as aulas e orientações.

Outro recado: Ao iniciarem a sua profissão, não se preocupem em escolher aquilo que mais os atrai. Façam todos os tipos de experiências nos diversos campos da profissão, vocês estão habilitados e, principalmente, vocês são capazes. Continuou: Ao longo da sua profissão, acabarão optando por uma área que mais os mobiliza. Eu mal sabia que era defensor do professor generalista.

Na minha formatura, não tive a presença do meu pai, depois de mais de 25 anos de casados, tinha se separado de minha mãe, mas recebi uma carta dele desejando sucesso e pedindo desculpas.

Nesse mesmo ano, 1985, houve o concurso público para professor de Educação Física na rede estadual de São Paulo. Que sorte – pensei. Prestei o concurso, mas não passei; que decepção! Toquei o barco para frente.

Por outro lado, no banco, recebia a proposta de ser promovido. Mas já tinha me decidido que esse não era o caminho que deveria trilhar. Pedi demissão e fui buscar um lugar ao sol. Fiz uma brevíssima passagem por uma academia de musculação. Encontrei-me naquilo que mais gostava de fazer: consegui o meu primeiro emprego num clube esportivo, para trabalhar com natação. Foram dois anos e dois meses de descoberta e aprendizagem. Busquei mais conhecimentos, fiz o curso técnico em natação e administração esportiva na Universidade de Guarulhos. Nesse período fui convidado a assumir a coordenação da escolinha de esportes do clube e, ao mesmo tempo, fui convidado a assumir a equipe de natação, como técnico da equipe. Optei pela afinidade, novamente seguia o coração: escolhi o cargo de técnico da equipe de natação.

Fui levado a buscar mais conhecimentos em 1987. Durante as competições, os alunos-atletas “travavam” – terminologia usada na natação – quando um aluno-atleta não conseguia baixar o seu tempo e se saía muito mal na prova, mesmo estando preparado para a mesma. Entrei no curso de Psicologia da Universidade Objetivo, em São Paulo (SP), para encontrar as respostas das minhas indagações. Esta era a quinta identidade aparecendo.

No início de 1988, em Corumbá (MS), de férias, voltei a visitar meus familiares. Por sugestão do meu primo e de um colega de infância, lá deixei meu currículo, em algumas unidades escolares do Estado e também na Secretaria de Educação Municipal. Sabia do amplo mercado de trabalho no município. Havia poucos profissionais formados. Já de retorno a São Paulo, preparando-me para mais uma temporada de competições, recebi uma ligação de Corumbá. Era minha avó, dizendo que me chamavam urgentemente na Escola Estadual Nathércia Pompeo dos Santos, para dar aulas no Estado. Não pensei duas vezes: segui novamente o meu coração, pedi demissão e lá fui eu para mais uma aventura de retorno à linda cidade de Corumbá. O meu sonho se tornara realidade: voltar a Corumbá formado e com emprego. Menciono esse retorno ao local de minha infância não como uma coisa nostálgica, mas, como afirma Bhabha (2007, p. 27), “o ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver”.

Nesse vai e vem, tinha me esquecido que tinha prestado concurso público para o sistema penitenciário de São Paulo, como técnico desportivo. Depois de alguns meses, recebi ligação de São Paulo; era minha mãe, dizendo que havia uma carta do Estado para tomar posse no concurso que havia prestado. Deixei para lá, fiquei com medo, sabia que era um local muito perigoso.

Busquei espaço nos clubes da cidade de Corumbá para trabalhar com natação; infelizmente não encontrei eco. Assumi-me como professor de Educação Física na rede escolar, tanto municipal quanto estadual. Nesse mesmo ano foi aberto concurso público para professor de Educação Física na rede estadual e municipal. Prestei concurso e passei nos dois. Estava assegurada a minha carreira. Surpreendi-me ligações à minha procura para trabalhar em várias unidades escolares. Achava-me o “rei”! Como é bom ser procurado para trabalhar e ter o seu trabalho reconhecido!

Precisava de algo mais. Entre 1989 e 1990, foi oferecido um curso de especialização *lato sensu* em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Campo Grande, em Campo Grande. Não tive dúvidas: lá estava eu. Ao longo do curso, descobri que minha formação tinha sido tecnicista, e minha prática era nessa linha. Esta foi uma crise que me fez repensar minha prática pedagógica e dialogar comigo mesmo. Foram anos difíceis para um

novo repensar. Não compreendia que vivia nas fronteiras e num processo de hibridização profissional.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, consegui transferir o curso de Psicologia. Era um curso programado para ser concluído em cinco anos; consegui terminá-lo em nove anos, no limite. Saí licenciado e bacharelado em Psicologia. Nesse período, tive momentos marcantes, atuava como professor na rede de ensino municipal e estadual, participava ativamente do movimento estudantil, sindical e partidário. As várias identidades já estavam latentes nesse período. No final do curso, em 1996, foi oferecido no Campus um curso de especialização *lato sensu* em Microbacias do Alto do Pantanal, na área de Biologia. Lá fui eu, novamente, em busca de novos conhecimentos, só que dessa vez fora do meu campo de atuação.

Em 1997, a Prefeitura Municipal de Ladário abriu concurso público para psicólogo. Fui tentar, e havia apenas uma vaga. Passei e fiquei em segundo lugar; só chamaram a primeira colocada, uma colega de sala de aula. Que bom! Fiquei feliz por ela, que iniciava a sua carreira profissional.

Ao longo desses anos de profissão, trabalhei com o ensino fundamental e ensino médio. Durante oito anos fiquei na rede estadual, mas a situação era crítica, com períodos de muitas lutas, com salários atrasados, chegando a quatro meses. Na primeira oportunidade, entrei no Programa de Demissão Voluntária (PDV). Logo em seguida, foi aberto concurso público para a rede pública municipal em Corumbá. Não perdi tempo, prestei o concurso, passei e logo tomei posse. Então fiquei com duas cargas efetivas na rede municipal. Hoje são 22 anos na rede pública municipal.

Entre 2003 e 2005, assumi a direção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Corumbá. Mesmo que a legislação permitisse a minha liberação, preferi ficar na sala de aula. Foram três anos de muito trabalho profissional e de luta sindical, sem esquecer a luta partidária, que era uma atividade a mais na minha vida.

Após entregar o cargo, firmei um compromisso comigo mesmo e com os meus familiares de dar continuidade aos estudos. Em 2006 surgiu o Curso de Especialização *lato sensu* em Bases Fisiológicas em Treinamento Desportivo, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande. Lá estava eu. Foram 18 meses de estudos e dedicação. Saí especialista em Bases Fisiológicas para o Treinamento Desportivo.

Hoje dou-me conta dos processos híbridos pelos quais passei e estou passando. As identidades foram se constituindo ao longo do tempo. As indagações e as explicações são muitas:

Viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambigüidades encenadas na casa da ficção, ou encontrar sua separação e divisão representadas na obra de arte, é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social (BHABHA, 2007, p. 42).

Em 2007, dei continuidade à minha decisão de enfrentar a busca por novos conhecimentos, com os quais pudesse refletir sobre a constante indagação a respeito da minha prática pedagógica nas aulas de Educação Física.

A primeira pergunta que me fiz: Será que realmente estou dando conta do meu trabalho e, conseqüentemente, estou contribuindo para o desenvolvimento dos meus alunos?

Realizei uma busca pela internet, com a finalidade de encontrar instituições que discutissem a problemática da educação. Para surpresa minha, descobri que a Universidade Católica Dom Bosco, sediada em Campo Grande, oferece um Programa em Educação, nível de mestrado, e hoje se encontra bem conceituada pelo MEC (Ministério da Educação).

Não perdi tempo e fiz a minha inscrição. Lá fui eu em busca de uma vaga no programa. Encaminhei currículo, anteprojeto, participei da prova escrita, da prova de língua estrangeira em espanhol e, por fim, da banca de entrevista. Achei estranho, pois os concorrentes que me sucederam tinham apenas duas professoras na banca e comigo apareceu mais uma como convidada.

Apresentei o motivo da busca do mestrado e o meu anteprojeto. Esse programa possui três linhas, a saber: Linha 1 – Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente; a Linha 2 – Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente e a Linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena. Eu havia me candidatado à Linha 2.

Sinceramente, não tinha a perspectiva de ser aprovado, mesmo porque me sentia um pouco “enferrujado” e teria que passar por um bom período de reestudo para que pudesse manter as “engrenagens” funcionando normalmente.

Para minha surpresa, as etapas de seleção foram se sucedendo e eu conseguindo superá-las. A última etapa, que já havia comentado, era a entrevista com uma banca, na qual acredito que tenham sido seguidas as normas de entrevistas com as professoras. Ao final da entrevista, as mesmas afirmaram que o meu anteprojeto estava de acordo, só que na linha na qual me candidatava não havia um (a) professor (a) que pudesse me orientar naquilo que eu desejava e perguntaram se poderiam encaminhar o meu anteprojeto para a Linha 3, pois lá havia uma professora que talvez pudesse me orientar.

Pensei eu, naquele momento: Bem, acho que fui longe demais. Cheguei à praia, mas não sobreviverei. Não tinha nada a perder. Dei sinal positivo. E saí feliz da vida, pensando ter provocado em mim essa necessidade de buscar novos conhecimentos. Ano que vem eu voltarei e tentarei de novo, pensei eu.

Retornei para a minha cidade “natal”, já preparando as malas para a longa viagem que faria de férias com a família, há tanto tempo planejada.

Como curiosidade, antes de viajar, voltei à internet para dar aquela olhadinha no site da Instituição e assim confirmar a minha não classificação. Primeiro, fui direto ao resultado da linha 2; como previsto; não tinha conseguido. Fui para a Linha 1, e nada. E, finalmente, por teimosia, fui à Linha 3, e não é que constava o meu nome como um dos prováveis alunos do programa?

Tal alegria foi dividida e partilhada com os familiares e amigos. E agora, pensei, como se dará essa nova etapa? Deixei para lá. Fui embora para o Peru conhecer a maravilhosa cidade de Machu Pichu.

Acabaram as férias e chegava o momento de fazer ou não a matrícula. Lá fui eu, com a decisão tomada. Lembram do coração? Novamente segui o coração, quase que individualmente, simplesmente me matriculei.

Parecia uma criança feliz, mas com muitos cabelos brancos para quem ia pela primeira vez à escola. Meio apreensivo, mas os bate-papos com os professores do programa e demais colegas me deram a tranqüilidade necessária para prosseguir.

Eu era da Linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Seria uma “aventura” sem fim?

Logo, pensei, iria conversar com Marx, Comte, Comenius, Freinet, Piaget, Vygotsky, Skinner, Gardner, Pestalozzi, Montessori, Wallon, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Perrenoud, Morin, Toro, Nóvoa, Coll, Hernández, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros.

Mas, logo no início, fui apresentado a Bhabha na disciplina Interculturalidade e Educação Escolar. Fui indagado se o conhecia. Apenas disse a verdade: nunca o vi e nem ouvi falar dele. Com toda a sabedoria de mestre me tranqüilizaram e deram início para que eu pudesse conviver com Bhabha e os demais autores da linha.

Em Campo Grande (MS), um pouco mais de 400 km distante de Corumbá, eu recebi, licença remunerada para estudo da Prefeitura Municipal de Corumbá. Essa, sem dúvida, não será a última “aventura” na minha formação, mas será o diferencial que terei que carregar como campo teórico e como perspectiva de atuação profissional. Muitas indagações ainda

continuam. Hoje sei que estou vivendo nas fronteiras dos conhecimentos da modernidade e do pós-colonialismo.

Só o tempo dirá. E o tempo não para, como dizia Cazusa. E com ele vou trilhando o caminho da busca da sabedoria e do conhecimento. Hoje, tenho a certeza que não sou mais o que era antes. E futuramente não serei mais o que sou hoje. Possivelmente, somos seres líquidos que correm com o tempo e contra o tempo, mas sempre negociando e resignificando nossas identidades.

Nesse processo de construção das minhas identidades e da relação com a Educação Física que atravessa a produção desse trabalho, a atenção está voltada para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no curso de Educação Física.

Essas histórias e marcas da minha trajetória de vida são constitutivas dessa pesquisa e foram cruciais na definição dos objetivos. Assim, como objetivo geral estabelecemos: analisar o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desde a sua gênese, passando pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 03/1987, 01/2002, 07/2004, 07/2007, para identificar como as identidades foram e são resignificadas. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever o processo de implantação do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;
- b) Identificar os processos de resignificação das identidades do curso, dos docentes e discentes, articulando-as com as diferenças;
- c) Identificar se os docentes e discentes têm uma concepção que engloba a diversidade corporal ou se estão pautados numa concepção homogênea.

Currículo, cultura, cultura corporal, identidade e diferença vêm merecendo discussões por parte daqueles que vivenciam a educação e a formação de professores. No interior e fora das instituições de ensino superior, tem se buscado direcionar os cursos para atender às necessidades que urgem na nossa sociedade.

Caracterizamos o curso de Educação Física a partir da sua implementação (período de sua criação, seus objetivos e quem queriam formar). Analisamos a presença da cultura, da cultura corporal e como as identidades estão sendo resignificadas à luz das diretrizes curriculares e compreendemos os significados e compromissos políticos do curso de Licenciatura situando a cultura e a cultura corporal no contexto de formação de professores de Educação Física.

A partir daí, no campo dos Estudos Culturais dialogamos com autores nessa perspectiva da interculturalidade, entre eles Bhabha (2007), Bauman (2001), Candau (2006),

Corazza (2001), Hall (1997, 2003, 2008), Moreira (1990, 2002, 2008), Silva (1999, 2006, 2007), entre outros. Na Educação Física nos auxiliaram DaCosta (1999), Daolio (1995), Darido (2008), Freire (1991, 2008), Grifi (1989), Pereira (1988), entre outros.

Recorremos a bibliografias, análises documentais e a entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados quatro professores e dez acadêmicos. Todos eles aceitaram contribuir para o trabalho espontaneamente e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para dar conta dos objetivos, este trabalho está assim organizado:

No primeiro capítulo abordamos O ENTENDIMENTO DA CULTURA E CULTURA CORPORAL. Apresentamos como se deu o processo de construção dos Estudos Culturais e como esse campo concebe a cultura. Resgatamos a trajetória histórica da cultura corporal e as abordagens pedagógicas que são praticadas na escola.

No segundo capítulo trabalhamos com O CURRÍCULO, AS DIRETRIZES CURRICULARES E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL. Nele contamos a história do conceito de currículo no Brasil e como foi a implantação do ensino superior no Mato Grosso do Sul e das diretrizes curriculares no curso de Educação Física. Apoiamo-nos na perspectiva intercultural para a fundamentação e sustentação teórica do currículo.

No terceiro capítulo, LICENCIATURA E/OU BACHARELADO: AS IDENTIDADES E A DIVERSIDADE CULTURAL E CORPORAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, discorremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, bem como sobre a forma de análise das entrevistas, categorizando-as da seguinte maneira: a) o entendimento de cultura de docentes e discentes; b) licenciatura e/ou bacharelado: as perspectivas dos docentes e discentes para a construção da identidade do curso; c) a identidade do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; d) o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS: procurando “fixar” uma identidade; e) as identidades dos docentes e discentes de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e f) o entendimento de cultura corporal dos docentes e discentes: há espaço para várias identidades corporais? Nele analisamos os discursos dos docentes e discentes que vivem nas fronteiras, suas concepções de cultura e cultura corporal, a resignificação das identidades na relação com as diferenças e as relações de poder que vêm permeando o curso.

E, por fim, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomamos as principais problematizações feitas, lacunas e possíveis sugestões para outras pesquisas sobre as identidades e as diferenças que circulam no curso.

1 O ENTENDIMENTO DE CULTURA E CULTURA CORPORAL

1.1 Cultura no campo dos Estudos Culturais

Esse campo não surgiu, exclusivamente, do contato que Stuart Hall teve com Raymond Williams¹ e Richard Hoggart². Hall (2008) entende que esse campo está muito relacionado com sua própria autobiografia e foi construído com discursos múltiplos e diferentes histórias.

Um livro que não pode ser esquecido e que também contribuiu para a constituição desse novo campo de estudo foi o livro de E. P. Thompson *A formação da classe operária inglesa*. Ao destacar questões de cultura, consciência e experiência, este autor rompeu com o evolucionismo tecnológico, com o economicismo reducionista e com o determinismo organizacional.

O nascer, se é que podemos nos pronunciar assim, do campo dos Estudos Culturais a partir dos três autores (Hoggart, Williams e E. P. Thompson), sem negar outros autores que influenciaram e muito a trajetória de Hall, faz-nos olhar para as mudanças históricas de outro modo. Era impossível compreender as modificações nas indústrias, na democracia e nas classes sociais sem recorrer à cultura.

A partir da década de 1960, com a fundação do Centro de Pesquisas de Pós-Graduação, Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, os Estudos Culturais, com publicações e cursos, floresceram e se institucionalizaram.

Duas propostas diferentes, formuladas por Raymond Williams, buscaram conceituar a cultura. Na primeira, “relacionava cultura à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns” (HALL, 2008, p. 126). Na segunda, “se refere às práticas sociais” (HALL, 2008, p. 127). Para Hall, o ponto importante nessa discussão se apóia nas relações ativas e indissolúveis entre elementos e práticas sociais normalmente isoladas. Assim, Hall (2008, p. 128) define “a teoria da cultura como o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global”.

¹ Foi professor das Universidades Cambridge e Stanford. Seus escritos e trabalhos estavam relacionados a política, literatura e cultura.

² Fundador do Centro Contemporâneo de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, na Inglaterra.

E Hall (2008, p. 133), no pensamento dos Estudos Culturais, propõe a seguinte conceituação:

Cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividades humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história.

Ainda segundo Hall (2008, p. 128):

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – dentro de identidades e correspondências inesperadas, assim como em descontinuidades de tipos inesperados – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais.

Esse entendimento de cultura implica buscar nos discursos os deslocamentos de sua tradução que estão enraizados na história e que ainda não foram contados, como migração, diáspora, deslocamento, relocação e traduzi-la de forma complexa, com (res) significações. Segundo Bhabha (2007, p. 241-242):

A perspectiva pós-colonial resiste à busca de formas holísticas de explicação social. Ela força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas freqüentemente opostas.

A cultura é vista como um lugar híbrido, de negociações, de significados, que possibilita elaborar projetos históricos e literários e não recusa ou nega a alteridade que constitui as identidades psíquicas e sociais. A identidade cultural e a identidade política, para Bhabha (2007, p. 244), “são construídas através de um processo de alteridade”. A cultura, a partir daí, é (re) pensada numa perspectiva pós-colonial.

Procurar nosso olhar no campo dos Estudos Culturais sempre será complexo e problemático. Serão discursos possivelmente transgressores que têm outras representações e não comuns, do Terceiro Mundo. Trata-se das representações que constroem as identidades, tais como gênero, etnia, homofobia, diáspora, corpo e, no nosso caso, as identidades do curso, dos docentes e discentes. A questão da diferença cultural e da cultural corporal não podem ser negadas, pois produzem diferentes modos de estar no mundo e de dar sentido ao mesmo.

1.2 Cultura Corporal

No início de 2010, duas notícias chamaram a atenção: as informações dadas pelos meios de comunicação de massa de que o Haiti foi abalado por uma grande tragédia, por uma

onda de terremotos que destruiu o país. Logo em seguida, outra notícia de que começaram os preparativos, por todo o território brasileiro, da festa do carnaval. Duas notícias aparentemente sem ligação ou conexão.

Segundo a primeira notícia, os corpos eram encontrados aos milhares pelas ruas e escombros nas cidades do Haiti. Provavelmente esse foi um dos maiores terremotos vivenciados por esse país. Mas o mundo, numa corrente de solidariedade, tem buscado amenizar a dor e a tristeza desse povo com diversos tipos de contribuições, tais como alimentação, roupas, medicamentos, equipes de resgates, etc.

Tempos atrás, esses corpos percorriam as ruas da capital do país, alegres, com suas manifestações de danças, com a chegada da seleção brasileira de futebol, e o jogador mais badalado era Ronaldo Luís Nazário de Lima, o “Fenômeno”. Estavam lá para uma partida amistosa entre as seleções brasileira e haitiana³. Os torcedores haitianos, a cada gol que sofriam, comemoravam como se fosse do seu próprio time, demonstrando a sua paixão pelo futebol brasileiro.

Por outro lado, na segunda notícia, também no início do ano de 2010, visualizam-se, na televisão e internet, corpos de brasileiros expressando-se de forma alegre e sensual como preparativo para a grande festa nacional que é o carnaval, que normalmente ocorre no mês de fevereiro de cada ano.

Que imagem do corpo haitiano poderia ficar na memória? De um corpo destruído e catatônico? Ou daquele que recebeu a seleção brasileira alegre e dançante? E do corpo do brasileiro? De um corpo sensual e alegre?

Qual seria, então, o entendimento do corpo?

A construção do corpo se dá ao longo dos tempos e é parte do contexto histórico e social que o homem vivencia ao manter suas relações sociais, onde atua de forma dinâmica e permanente. O corpo necessariamente expressará as marcas vivenciadas ao longo da vida, seja individual ou coletivamente.

Ao longo da existência do ser humano, encontraremos várias manifestações do corpo, dentro da sua singularidade, que se transformará em coletividade e retornará à sua singularidade, num processo de constantes hibridizações e (res) significações.

Na época do homem primitivo, o seu corpo dependia necessariamente, para sua sobrevivência, da valorização dos seus sentidos e dos seus movimentos corporais. Caso contrário, iria perecer por não conseguir suprir as necessidades básicas. Naquele período, os

³ Jogo realizado no dia 18/08/2004, em Porto Príncipe, capital do Haiti. O Brasil venceu o Haiti por 6 x 0.

homens se utilizavam de caça e pesca, além da corrida, para capturar os animais ou fugir deles. Sua relação era com a natureza, pois nela buscavam a satisfação das suas necessidades imediatas, como a alimentação e o abrigo.

Na Idade Antiga, a famosa frase do poeta romano Juvenal (em *As Sátiras*): “mente sã em corpo são” era o que representava o corpo nesse período da história. O culto ao corpo era demonstrado por diversas manifestações, tais como culturais, religiosas e fúnebres. Ocorriam de tempos em tempos os grandes espetáculos para homenagear as grandes divindades. Como afirma Grifi (1989, p. 37 e 38), “foi na atmosfera de cultuação às divindades e aos heróis que surgiram os jogos: manifestação de vida universalmente difundida junto a toda a gente da península, das ilhas e das colônias.”

Os governantes, na Idade Antiga, promoviam espetáculos que eram verdadeiras matanças, e muitos apostavam dinheiro; como nos conta Grifi (1989, p. 138),

mostravam-se as manifestações de circo e de anfiteatro, pelo cruel derramamento de sangue e pela corrupção moral dos espectadores, cuja participação era sempre mais degradante pelo progressivo sadismo das multidões, as quais chegam às horrendas cenas dos mártires cristãos dilacerados pelas feras, crucificados, queimados vivos ou assassinados, usando meios privados de qualquer humanidade.

Quando a religião cristã se tornou a religião oficial do Império Romano, esses espetáculos deixaram de existir. O cristianismo, na Idade Média, via a valorização ou o culto ao corpo como pecado. Sustentava que o corpo deve ser mortificado, castigado e flagelado para que a alma possa ser salva. E o corpo acabou “demonizado”, e quem o valorizava ou cultuava era considerado do mal. Praticamente as atividades corporais ficaram restritas ao adestramento militar.

Na Idade Moderna, houve uma mudança global de conceber o homem, tornando-o o centro das idéias, e não mais o espírito. Nesse período surgiram movimentos renascentistas e humanistas. Explica-nos Grifi (1989, p. 153) que “começa-se a sentir a exigência de formar um ‘Homem’ completo e, conseqüentemente, também as relações entre alma e corpo mudaram sensivelmente”.

O renascer dos conhecimentos veio através das fundações de novas universidades, e escolas se multiplicaram pelas cidades. Doutrinas filosóficas e métodos educacionais eram formulados, e muitas das escolas se identificavam com os seus idealizadores. A finalidade era a construção de um homem integral.

Voltou à tona o culto ao corpo, só que renovado. Para Grifi (1989, p. 154), “a ginástica, de fato, veio revalorizada como parte essencial da educação do homem e como

fonte harmônica do desenvolvimento corpóreo, reinvoncando-se e reintegrando-se ao ideal educativo grego”. O homem reconquistou o direito de se expressar corporalmente.

Vejam os a concepção de corpo que imperava na modernidade:

Todos se propunham a alcançar, mediante a educação física, fins éticos, sociais e higiênicos; mais precisamente:

- um fim ético enquanto os exercícios eram considerados um válido instrumento de disciplina e de formação para a juventude;
- um fim social e, prevalentemente, militar, dado que os exercícios físicos fortificavam o corpo e o tornava mais resistente às fadigas da guerra e, portanto, útil ao serviço da Pátria;
- um fim higiênico, enfim, porque os exercícios eram considerados, também, um indispensável meio para enrubescer o organismo e para manter o reconquistar a saúde do corpo (GRIFI, 1989, p. 155).

Este era o período que se cultivava o corpo e a mente conjuntamente, um ser humano integral de corpo e alma. Buscava-se através das ciências a explicação da compreensão do homem, e as atividades físicas eram consideradas essenciais para o prolongamento da vida humana.

O que propunha o médico e filósofo inglês John Locke, nas palavras de Grifi (1989, p. 194), era “o maior direito para os cuidados com o corpo, sustentando a impossibilidade de alcançar o estágio de uma feliz existência, se não se é juntos, sadios de corpo e de mente”. Um dos pensadores desse período dava, cada vez mais, destaque às atividades corporais como exigência natural do ser humano.

Na idade contemporânea há novos alentos para as práticas corporais. Diversos países buscam novos saberes pedagógicos e científicos, dentre os quais destacamos: a ginástica militar da Alemanha; a pesquisa científica da Suécia; os jogos esportivos da Inglaterra; e a pedagogia do movimento da França.

Com o advento desses novos saberes das práticas corporais são inseridas novas preocupações, tais como anatomia, fisiologia, higiene, psicologia, sociologia, meio ambiente, entre outras. A Educação Física ganha destaque e encontra caminhos para conquistar diversos espaços da sociedade, em especial, dentro da escola, sendo que, em muitos países, a prática corporal (Educação Física) se tornou obrigatória. Esses movimentos, que eram fortes no continente europeu, foram trazidos para o Brasil.

De uma forma ou de outra, houve influências dos diversos campos dos saberes, inclusive dos militares, que buscaram, com a ginástica alemã, adestrar os futuros soldados (alunos) para a prática corporal voltada para o exercício militar. Já os médicos buscavam dar à prática corporal uma conotação mais voltada para a higiene e a saúde. Os governantes

julgavam que as práticas corporais esportivas colocariam os seus países no topo dos melhores países do mundo, demonstrando sua supremacia através dos Jogos Olímpicos. Além dessas concepções, há o desenvolvimento de outras tendências na Educação Física.

Estudos recentes de Darido (2008) elencam, dentro da Educação Física Escolar, dez abordagens pedagógicas; dentre elas, seis são complementares.

A primeira abordagem, Desenvolvimentista, aparece nos trabalhos de D. Gallahue e J. Connolly. Os pesquisadores G. Tani e E. J. Manoel são seus representantes no país. Os seus direcionamentos ficam centrados na aprendizagem e desenvolvimento motor para a faixa etária entre 4 e 14 anos. Em cada idade, a criança passa por fases motoras que devem ser estimuladas com atividades motoras desenvolvidas pelo professor. Para Darido (2008, p. 4),

habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores.

A segunda abordagem, Construtivista-Interacionista, baseia-se nas pesquisas de Jean Piaget. Seu representante no Brasil é João Batista Freire. O conhecimento se dá através do raciocínio lógico-matemático, e a prática corporal ajudaria na aprendizagem cognitiva. Para Darido (2008, p. 9), “o aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas”.

A terceira abordagem, Crítico-Superadora, tem seus pressupostos teóricos no marxismo e neomarxismo. Seus representantes no país são Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, através do Coletivo de Autores. Para Darido, “utiliza o discurso da justiça social” (2008, p. 8). Seu objetivo é a transformação social.

A quarta abordagem, Sistêmica, expressa-se nos trabalhos de Karl Ludwig Von Bertalanffy e Arthur Koestler. Seu representante, no país, Mauro Betti, vem difundindo-a através de suas pesquisas. Darido (2008, p. 10) nos traz, a respeito dessa concepção, que ela:

pretende enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos.

Com essa abordagem se busca proporcionar práticas corporais diferenciadas construídas pela civilização. Trata-se de uma sistemática hierárquica aberta na medida em que sofre influências da sociedade e, ao mesmo tempo, a influencia.

Darido (2008) complementa o seu estudo das abordagens com suas pesquisas realizadas em 2000, que analisaram as provas do concurso público de professores de Educação Física para a rede pública estadual de São Paulo nos anos de 1986, 1993 e 1998, e também os atuais debates acadêmicos que apresentaram as novas abordagens, contempladas nas provas desses concursos. Nesses estudos, ela observou mais seis abordagens, totalizando dez.

A quinta abordagem, da Psicomotricidade, foi difundida nos trabalhos de Jean Le Bouch. Darido (2008, p. 13) explica que

esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

A psicomotricidade deve proporcionar, através das práticas corporais, o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócioemotivo. Os trabalhos relacionados a ela no país vêm sendo feitos pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade e, principalmente, por Vitor da Fonseca, de nacionalidade portuguesa, que publicou vários trabalhos no Brasil.

A sexta abordagem, Crítico-Emancipadora, busca sua fundamentação teórica na perspectiva marxista. Um dos pesquisadores que vem debatendo essa concepção no Brasil é Elenor Kunz. Para Darido (2008, p. 15), ela

busca apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a Educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens.

Esta abordagem questiona o papel hegemônico do esporte e da aptidão física na escola e busca uma educação crítica e emancipadora, através do conhecimento da realidade, com o objetivo de ir diminuindo as desigualdades sociais.

A sétima abordagem, Cultural, defendida por Jocimar Daolio no Brasil, baseia-se nos escritos de Marcel Mauss. Segundo Darido (2008, p. 17), essa abordagem considera “o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou mais correta”. A compreensão plural que tem a respeito das práticas corporais faz respeitar as diferenças e vem buscando na antropologia os seus pressupostos teóricos.

A oitava abordagem, Jogos Cooperativos, vem sendo difundida nos trabalhos de Fábio Brotto, sob a inspiração das pesquisas de Margaret Mead e Terry Orlick. Seu foco está na

valorização dos jogos cooperativos onde todos participam ativamente das práticas corporais, e a competição não é vista como uma prática natural, e sim como fruto da sociedade capitalista.

Para essa abordagem,

Os jogos não são algo novo para entreter os garotos, mas uma proposta coerente com valores pedagógicos que deseja transmitir, espaços de criação simbólica do povo, espaços onde, a partir da cooperação, dão-se os sentidos à prática (DARIDO, 2008, p. 17).

Ela propõe que as práticas corporais devam vir carregadas de prazer, espírito de justiça e solidariedade, onde os alunos não são excluídos das atividades, mas sim incorporados e estimulados a participarem dos benefícios que os jogos e as brincadeiras proporcionam.

A nona abordagem, Saúde Renovada, surge nos EUA, que é um dos principais países do mundo que vem enfrentando sérios problemas de obesidade entre crianças e jovens. Assim, o país focou seus estudos nessa concepção buscando melhorar a qualidade de vida da sua população. No Brasil as pesquisas de M. V. Nahas, D. P. Guedes e J. E. R. P. Guedes têm caminhado nessa perspectiva. Trata-se de uma abordagem renovada no sentido de não mais estar centralizada exclusivamente na área biológica, e sim focar também o seu papel sócio-cultural. Para Darido (2008, p. 18), isso significa “levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física”. Nesse sentido, os praticantes modificam seus hábitos sedentários e praticam regularmente atividades físicas, mesmo depois do término da vida escolar.

A décima e última abordagem Darido (2008) observa estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Baseia-se numa concepção plural que vê a possibilidade de transversalizar a disciplina com outros temas a serem abordados durante as práticas corporais, tais como pluralidade cultural, orientação sexual, ética, saúde, meio ambiente, entre outros a serem trabalhados. Esse foi o desafio proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto⁴.

Essa abordagem foi trazida do continente europeu, em especial da Espanha, e ganha destaque a partir do processo da implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela é desenvolvida em nosso país pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados por vários profissionais. Segundo organizadores desses documentos, eles

⁴ Hoje Ministério da Educação.

[...] têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (DARIDO, 2008, p. 19).

Essas tendências foram apresentadas por Darido (2008) em dois quadros que apresentamos abaixo com as suas principais características.

Ainda que as tendências contribuam para problematizar os enfoques que a Educação Física está dando à educação, não esgotam a discussão sobre a cultura física nem sobre qual é a importância da Educação Física. O debate continua intenso. Para Pereira (1988, p. 20),

Cultura física é a terminologia aqui utilizada para designar toda a parcela da cultura universal que envolve o exercício físico, como a educação física, a ginástica, o treinamento desportivo, a recreação físico-ativa, a dança etc.

O mesmo autor define da seguinte forma a Educação Física:

É a parte da educação do ser humano que acontece a partir, com e para o movimento. A educação física é um meio de educação social que ocorre através – e para – a prática consciente, processual, metódica de atividades físicas gímnicas-desportivas, que valorizam o conhecimento do corpo humano e objetivam o seu desenvolvimento. Educação física é a educação corporal, via exercitação física, realizada necessariamente sob o prisma pedagógico, de unicidade sócio-biológica, que pelo desenvolvimento e treinamento de habilidades motoras e qualidades físicas, psíquicas e morais visa à plena elevação cultural, harmoniosa e integral do homem (PEREIRA, 1988, p. 111).

Sua concepção de Educação Física é buscada no aprofundamento que faz das leituras dos pensamentos de Marx e outros. Nessa visão, o sujeito é um ser permeado por um processo sócio-histórico e a sociedade é dividida em classes (dominante e dominada). A busca do conhecimento deve ser mediada com a socialização de todos os bens produzidos pela sociedade. A classe dominada produz as riquezas e não tem acesso a elas, sendo que há uma permanente luta de classes. Um ser humano bem formado tem mais capacidade de transformar a realidade, e essa boa formação, além da formação intelectual, inclui a formação física.

Gonçalves (1994, p. 118) possui uma concepção semelhante à de Pereira (1988):

Referimo-nos à Educação Física como a prática sistemática de atividades físicas, desportivas ou lúdicas no âmbito educacional, prática que se encontra em relação dialética com um campo de conhecimentos advindos de diferentes ciências como a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a Biomecânica entre outras.

	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora	Sistêmica
Principais autores	Tani, G. Manoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V. Castellani, L. Taffarel, C. Soares, C.L.	Betti, M.
Livro	Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista	Educação de Corpo Inteiro	Metodologia do Ensino da Educação Física	Educação Física e Sociedade
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
Autores de base	Gallahue, D. Connoly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Líbano, J.	Bertalanffy, Koestler, A.
Finalidade	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
Temática principal	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento motor	Cultura popular, Jogo, Lúdico	Cultura Corporal, Visão histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento
Conteúdos	Habilidades básicas, Habilidades específicas, jogo, esportes, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica
Estratégia/Metodologia	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Tematização	Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade
Avaliação	Habilidade, processo, observação sistemática	Não-punitiva processo, auto- avaliação	Considerar a classe social, observação sistemática	

Quadro 1.1 Principais características das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica (DARIDO, 2008, p. 11).

	Psicomotricidade	Crítico-emancipatória	Cultural	Jogos Cooperativos	Saúde Renovada	PCNs
Principais autores	Jean Le Bouch	Elenor Kunz	Jocimar Daolio	Fábio Brotto	Guedes Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
Livro	Educação pelo movimento	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Da cultura do corpo	Se o importante é competir o fundamental é cooperar		PCNs 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries)
Área de base	Psicologia	Filosofia, Sociologia e Política	Antropologia	Psicologia	Fisiologia	Psicologia e Sociologia
Autores de base	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Habermas	Mauss Geertz	Terry Orlick	Vários	Vários
Finalidade	Reeducação psicomotora	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Indivíduos cooperativos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
Temática principal/Conteúdos	Consciência corporal, lateralidade e coordenação/ Exercícios	Transcendência de limites/ Conhecimento, esportes	Alteridade/ Técnicas corporais	Incorporação de novos valores/ Jogos cooperativos	Estilo de vida ativo/ Conhecimento, exercícios físicos	Conhecimento sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas

Quadro 1.2 Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico-emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 2008, p. 21)

Embora Gonçalves (1994), no seu trabalho, faça um histórico dos pensamentos a respeito da Educação Física, acaba por sistematizá-la e, com a ajuda dos outros campos do conhecimento, a coloca dentro da escola, como disciplina de Educação Física.

Freire (1991) nos fala do corpo de forma poética, com novas linguagens, ressaltando a complexidade do corpo:

Se o corpo é a sede do sensível, e se o inteligível pode ser descrito nas ações corporais, é porque sensível e inteligível se misturam, se confundem num todo maior, que aqui chamarei de corpo (p. 36).

Para Freire (2008), a luta da Educação Física para se tornar ciência trouxe alguns problemas para o campo:

Seria embaraçoso perguntar-lhes: *O que é Educação Física?* Pergunta que talvez embaraçasse também pesquisadores e professores ligados diretamente à área. O que teria criado na Educação Física tal dependência em relação à ciência como a Física (biomecânica), a Biologia (bioquímica, fisiologia), a Estatística, a Sociologia e a Psicologia, entre outras? Talvez porque tenha vivido tão grandiosa crise de identidade que chegou mesmo a separar, do binômio Educação Física, o primeiro do segundo termo. De maneira geral, quer se trate de Biomecânica, da Biologia ou da Estatística, por exemplo, o foco é a FÍSICA do binômio. Nascida para educar, a Educação Física quis virar ciência e deixou a educação de lado. Sua opção pode ser a morte. Sempre teve duas outras opções claras, mas cedeu à tentação de se tornar ciência nobre, filiando-se às áreas mais notáveis da Física e da Biologia (FREIRE, 2008, p. 97-98).

Freire (2008) coloca-nos que se a Educação Física continuar persistindo na sua busca de se firmar como ciência baseado nas outras ciências, isto pode significar a sua morte. Ao enunciar a morte da Educação Física, refere-se à predominância do biologismo, à predominância da saúde e não da educação, ao preconceito que inferioriza o ser professor em relação ao profissional da academia. O autor clama também para que haja uma produção de conhecimentos ligada ao corpo e movimento, não se devendo somente buscar conhecimentos na biologia, física, psicologia.

Será realmente isso? Seguindo os Estudos Culturais, entendemos que isso não será a sua morte, mas pode ser a sua criação, pois dizer não à biologização, enfrentar tensões, pode ser um caminho não de morte, mas de rupturas significativas, de novos significados para o corpo ou para a Educação Física.

Daolio (1995, p. 39-40) busca a compreensão do corpo através dos estudos antropológicos.

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo.

Com a expansão da Educação Física na sociedade, concepções de corpos e não mais corpo vão se delineando ao longo desses períodos, e os diversos movimentos que apresentaram suas abordagens vão se inserindo no ensino com as velhas/novas práticas corporais.

O corpo que fora visto de forma mecânica e natural ganha novos ares de possibilidades. Para o campo dos Estudos Culturais, o que é significativo “são as rupturas”. Se elas não existirem, devem ser buscadas através de novos olhares e novas concepções que podem ser construídas com as tensões e debates realizados.

Mas, então, de que corpos estamos falando? Um corpo determinado pela sociedade? Um corpo determinado individualmente? Um corpo construído nas relações sociais? Essa incessante busca da síntese do corpo não é fácil, pois as compreensões do corpo através das relações vivenciadas ao longo da história da humanidade permitem perceber que podem vir à tona marcas que pareciam apagadas ou ocorrer rupturas, e nesse processo novos corpos podem surgir, ou então ocorrerão novas rupturas, abrindo possibilidades para mudanças e novos diálogos.

Os conflitos e as harmonias que ocorreram, ocorrem e ocorrerão no próprio campo, com os outros e com o mundo vão deslocando as fronteiras dos conhecimentos e (res) significando os corpos.

Ao concluir este capítulo, retornamos ao primeiro parágrafo que escrevíamos a respeito da tristeza e alegria dos corpos do povo haitiano e dos preparativos dos corpos brasileiros para as festas do carnaval.

Freire (1991, p. 22), que traz os diferentes corpos ao longo da história, lembra que:

De lá para cá, o corpo, sistematicamente torturado, morto, crucificado, não parou de ressuscitar. Mesmo as chamas da fogueira não o consumiram de todo. Renasce insistentemente das cinzas e sangra; fere nossos olhos com seu brilho e nossos ouvidos com seus gritos. Porque, afinal, não há como não sofrer diante da idéia, talvez definitiva, de que somos um corpo.

Não podemos nos permitir ser apenas este ou aquele corpo ou assimilar o corpo que a sociedade determina em um momento histórico.

O corpo não será apenas biológico, fisiológico, filosófico, psicológico, pedagógico, mas sim o entrelaçamento dessas práticas sociais, transformando o corpo num corpo diverso, num corpo plural, num corpo com várias identidades que podem ser “ressuscitadas” e/ou ressignificadas, porque sempre estão em processos de negociação com as diferenças.

2 O CURRÍCULO, AS DIRETRIZES CURRICULARES E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MS

Neste capítulo abordamos o currículo no geral e as diretrizes curriculares que vêm se posicionando com os seus significados e discursos; pois currículo “é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado” (CORAZZA, 2004, p. 14). Além disso, trazemos o processo de implementação da educação superior no Mato Grosso do Sul, bem como do Curso de Educação Física.

Isso nos leva para a história. E considerar a história é fundamental, porque entendemos, junto com os Estudos Culturais, que as identidades, assim como tudo o que existe, não são naturais nem possuem uma essência, mas são construções históricas e sociais.

2.1 Breve histórico dos conceitos de currículo

Problematizar os conceitos de currículo é fundamental, pois, dependendo do conceito utilizado, privilegiar-se-ão determinados elementos e outros serão desconsiderados ou terão uma importância menor. Destacamos que esses conceitos são fruto do seu contexto, e por isso, ao mesmo tempo em que discutimos o conceito, também problematizamos o contexto em que ele surgiu.

Portanto, para conhecer e entender a história dos conceitos de currículo no Brasil é preciso lembrar que o seu desenvolvimento não emergiu do nada, que teve influências e interferências de dentro e fora do país. Esses momentos nos levam por um longo percurso desde seu surgimento até os dias de hoje, passando por várias etapas inter-relacionadas, numa viagem de relações de poder econômicas, políticas, sociais e culturais. É uma história de muitas possibilidades contadas por grupos diferentes, de acordo com os seus interesses. Esse processo perdurou por longos períodos.

Mas, ao olharmos a história com outros olhares, ela pode nos dar outra versão; como aponta Hall (2008, p. 123),

o que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas.

Não necessariamente romperemos com as velhas histórias, mas, junto com elas, podemos buscar novas formas de contá-las. Num processo de reordenação e compreensão, e, assim, dar um novo alento às futuras gerações.

Para escrever sobre as mudanças que ocorreram, busco inspiração em Hall (2008, p. 123):

Tais mudanças de perspectiva refletem não só os resultados do próprio trabalho intelectual, mas também a maneira como os desenvolvimentos e as verdadeiras transformações históricas são apropriados no pensamento e fornecem ao pensamento, não sua garantia de “correção”, mas suas orientações fundamentais, suas condições de existência.

É esse caminho que iremos trilhar, refletindo sobre a própria existência de currículo e as transformações que foram ocorrendo ao longo da história.

A história de currículo no país tem seus inícios na década de 1920, com as reformas implementadas pelos estados da Bahia, Distrito Federal⁵ e Minas Gerais. Como aponta Moreira (1990, p. 84), esse foi “o primeiro esforço de sistematização do processo curricular”, que estava direcionado para superar a educação dos jesuítas e dos enciclopedistas. Esse período foi marcado por movimentos sociais, tais como a saída do campo para as cidades (êxodo rural); o início do processo de industrialização no país; número significativo de estrangeiros chegando ao Brasil; a revolta dos oficiais do exército; o nacionalismo; disputas ideológicas; conflitos armados, entre outros.

No campo educacional brasileiro, esse período registrava mais de 85% da população analfabeta. Isso trazia conseqüências gravíssimas para o país, que, naquela época, dava os primeiros passos para o processo de industrialização. Exigiram-se dos estados medidas que pudessem mudar tal situação. Esses esforços culminaram com a reorganização da educação. Alguns estados brasileiros iniciaram reformas educacionais buscando suplantiar essa situação caótica.

Nessa mesma década de 1920, o estado de São Paulo buscava superar o analfabetismo com suas reformas educacionais, apresentadas por Antônio Sampaio Dória, tornando obrigatórios a todos os brasileiros os dois primeiros anos do ensino fundamental (naquela época ensino primário). Outros educadores também contribuíram para a reorganização da educação: Anísio Teixeira, na Bahia; em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta. Moreira (1990) ressalta que nesse período os educadores brasileiros tinham nos pesquisadores americanos e europeus suas bases de pesquisa, no afã de encontrarem respostas

⁵ Na época, Rio de Janeiro.

para as suas indagações. Ou seja, o país vinha recebendo influências dos Estados Unidos da América e da Europa, especialmente da Grã-Bretanha, com certa vantagem para os EUA, que recebia nossos pesquisadores em suas universidades.

Uma dessas reformas ocorridas em 1927 foi considerada pelo seu autor como revolucionária. Ela se deu no Distrito Federal, então Rio de Janeiro, e foi promovida por Fernando Azevedo, com a intenção de modernizar o sistema escolar e moldá-lo com princípios filosóficos.

Segundo Moreira (1990, p. 91),

as reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.

Nesse período, o país dava os primeiros passos nesse campo, embora essas reformas se limitassem a métodos e técnicas trazidas do continente europeu e dos EUA.

Para Moreira (1990, p. 92), é possível apontar:

[...] as origens do campo do currículo nas reformas dos pioneiros, o que situa as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias progressivas derivadas de Dewey e Kilpatrick e nas idéias de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori.

Isso demonstra que o país recebia influências desses pesquisadores em nossa educação, em especial no campo curricular. Esse período ultrapassa a década de 20 e 30 do século XX, ficando evidente que no campo curricular havia no país uma fundamentação progressivista, ou seja, da Escola Nova. Com a chegada ao poder de Getúlio Vargas em 1930, período esse marcado pela crise mundial de 1929, o novo presidente da República iniciou um processo de nacionalização, onde se buscou construir um país industrializado. No seu primeiro governo, Vargas esteve à frente do país durante sete anos com uma administração populista, atendendo as reivindicações da classe média e pobre, mas teve que enfrentar conflitos sociais, entre eles a revolta no estado de São Paulo. O país teve uma nova Constituição. Havia movimentos fascistas e comunistas no Brasil. No campo educacional, o seu governo recebeu influência dos que vinham fazendo as reformas educacionais tanto no Ministério de Educação e Saúde⁶ como também no Conselho Nacional de Educação,

⁶ Na época a Educação e a Saúde eram um único ministério.

colaborando decisivamente na criação das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, então Rio de Janeiro, e dando idéias para a nova constituição na área educacional. Havia uma disputa entre os que elaboravam e implementavam as reformas educacionais, chamados de pioneiros, que já vinham trabalhando com a educação há muito tempo, e os da tradição jesuíta.

Veio então a Reforma Educacional de Capanema, que reestruturou o ensino, deu espaço aos currículos enciclopédicos e valorizou os especialistas educacionais. Esta reforma é comentada por Moreira (1990, p. 98) do seguinte modo:

Podemos observar que, embora tanto a Reforma Francisco Campos como a Reforma Capanema tenham determinado os currículos de todo o país, o que não deixava muita margem para maiores discussões sobre questões curriculares, ambas buscaram valorizar as funções dos especialistas em educação, ainda pouco presentes em nossas escolas. Foi exatamente na formação de um deles que a disciplina currículos e programas acabaria por ser introduzida.

Ou seja, ganharam espaço na educação os especialistas em educação, e o currículo acabou ganhando status de disciplina na escola.

Essa disputa de concepções teve por parte do governo a aceitação e fez com que o governo aceitasse e incluísse as sugestões apresentadas pelos dois grupos, os escolanovistas e os católicos, na nova Carta Magna, em 1934.

Durante esse período, em 1934, o governo federal criou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁷. Instituto subordinado ao Ministério da Educação. Através dele as pesquisas foram desenvolvidas no campo curricular, entre outras tarefas atribuídas ao novo instituto.

Esses debates foram finalizados pelo próprio governo quando Getúlio Vargas reassumiu o poder em 1937, mudando sua forma de governar impondo uma linha dura. O avanço e o espaço que vinham tendo os pioneiros, com a Escola Nova, no governo, foi drasticamente cerceado e sua influência foi modificada com a mudança de prioridade por parte do governo que se voltava para o ensino profissionalizante.

Lourenço Filho, que administrava o INEP e tinha sido o seu primeiro gestor, publicou em 1944 a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, na qual trouxe as idéias da nova geração que vinha discutindo o currículo. Um dos artigos da revista continha a publicação de Lourenço Filho denominada Programa Mínimo⁸, que apresentava sua contribuição na

⁷ Atualmente acrescido de Anísio Teixeira.

⁸ Lourenço Filho defendia que as escolas deveriam ter um “Programa Mínimo” comum a todas e que os professores com autonomia didática poderiam adaptá-los às peculiaridades locais.

elaboração de currículos e programas para as escolas. Esse programa poderia auxiliar o trabalho dos professores tanto no aspecto administrativo quanto nas necessidades sociais e nas capacidades individuais.

Ao assumir o INEP em 1952, Anísio Teixeira elaborou uma Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), que teve início em 1953 e cujo resultado foi a apresentação de um livro-texto sobre currículo. O INEP também deu outras contribuições. Segundo Moreira (1990, p. 100):

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado pelo decreto nº 38460 [...], assim como os centros regionais situados em São Paulo, Porto Alegre, Recife, Salvador e Belo Horizonte, todos subordinados ao INEP [...] As Divisões de Treinamento do Magistério (DTM) destes centros ofereceram cursos sobre planejamento curricular e organizaram escolas experimentais que funcionaram como laboratórios de estudos e pesquisas sobre currículo e metodologia de ensino.

Todos eles tinham o propósito de promover discussões e cursos sobre currículo.

Em 1955, João Roberto Moreira apresentou a obra *Introdução ao estudo da escola primária*. Este foi o primeiro livro publicado no país a respeito de currículo; segundo ele “a educação deve favorecer o crescimento da criança e seu desenvolvimento natural e ajustar o comportamento individual ao ambiente escolar” (MOREIRA, 1990, p. 101). Moreira (1990, p. 102) critica João Roberto Moreira, pois este “[...] não nos diz com nitidez o que realmente [...] pretende para a sociedade brasileira, embora fique clara sua revolta contra a existência, no país, de áreas miseráveis e de populações paupérrimas”. Embora diagnosticasse o país e defendesse a justiça social, João Roberto Moreira não questionou a ordem capitalista vigente no período, que era, em última instância, a causa dessas injustiças.

Os três princípios propostos por João Roberto Moreira (1955, apud MOREIRA, 1990, p. 102) são:

1) atendimento às possibilidades psico-biológicas da criança; 2) adequação do currículo aos interesses, problemas e atividades sociais do meio; 3) tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas.

Essas ideias já vinham sendo implementadas nas reformas dos pioneiros, na década de 20 do século XX. Novamente são princípios de cunho técnico que estavam baseados no trabalho de Bobbitt. Segundo Silva (2007, p. 12), “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Continua Silva (2007) discorrendo sobre o trabalho de Bobbitt (1918) e explica que “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e

métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2007, p. 12). Na perspectiva de Bobbitt, o currículo seria descritivo.

Na segunda metade da década de 50 do século XX, mais precisamente em 1956, com a ascensão ao poder federal de Juscelino Kubitschek, o seu discurso que faria em “cinco anos cinquenta anos” de desenvolvimento ganhou a simpatia dos diversos setores da sociedade, inclusive dos estrangeiros. O então presidente abriu o país para o capital estrangeiro construindo pólos industriais com capital de fora no território brasileiro. Era a época desenvolvimentista. Nesse período, no campo educacional, teve início o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), cooperação técnica entre o Brasil e os Estados Unidos da América, que na verdade veio a aumentar a influência e interferência americana com técnicos vindos dos EUA, com o objetivo de:

a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores; b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e c) selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar. (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XLI, n. 93, 1964, p. 56, apud MOREIRA, 1990, p. 110).

Diversos cursos técnicos foram criados nos estados brasileiros, formando novos profissionais. Ficava clara a influência americana, pois textos, livros e apostilas eram traduzidos da língua inglesa para a língua portuguesa. A bibliografia utilizada praticamente era dos EUA, e os autores brasileiros que eram utilizados tinham passado pelas escolas americanas. Segundo Moreira (1990, p. 115):

Pareceu-nos claro que a principal preocupação do trabalho com currículo no PABAE foi de fato com procedimentos, métodos e recursos e que a principal fonte teórica foi o discurso curricular americano.

A contribuição de Marina Couto, com a publicação, em 1966, do seu livro *Como elaborar um currículo*, trazia no seu bojo uma proposta curricular que tinha tendências liberais com conteúdos tecnicistas e progressivistas acoplados a princípios religiosos, com uma concepção de controle social que levou o país a tender para esse campo curricular.

Já nas décadas de 60 e 70 do século XX, em 1961, a Lei nº 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação) foi sancionada e contribuiu para o debate sobre currículo. Deu certa autonomia às escolas do ensino médio (na época ensino do 2º grau), permitindo que elencassem nos seus currículos algumas disciplinas optativas, e continha uma preocupação com o ensino fundamental (na época ensino primário e ginásial). Mesmo sendo uma disciplina eletiva, em

1962, a disciplina *Currículo e Programas* ganhou espaço no curso de Pedagogia, perdurando até 1969 e, a partir daí, garantindo definitivamente seu espaço nas faculdades brasileiras.

No campo político houve o golpe de 1964, onde os militares depuseram João Goulart, que tinha assumido o governo há pouco tempo com a renúncia de Jânio Quadros, e tomaram o poder, impondo um regime militar e ditatorial. Nessa década os Estados Unidos da América assinaram um acordo com o governo brasileiro para dar assessoria técnica, financeira e militar. Esse acordo é conhecido como MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development). Naquele momento de ditadura militar e censura política, muitos movimentos sociais (igreja, estudantes, intelectuais, artistas, partidos de esquerdas clandestinos, entre outros) que se opunham ao regime ora vigente buscando superá-lo. No campo educacional, eram movimentos que buscavam implementar campanhas de alfabetização de adultos e a consolidação de centros culturais e populares. Foi um período de muita repressão, mas de muito debate a respeito da educação. A tendência predominante do governo militar era uma educação tecnicista, mas os opositores defendiam uma educação mais progressista, voltada para os interesses das classes populares.

Em 1968 veio a Reforma Universitária, que consolidou e reafirmou a ideia do governo que propunha uma educação tecnicista e liberal. Como afirma Moreira (1990, p. 130), “[...] o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo curricular, em particular”. Porém, isto ocorreu junto com muita disputa ideológica e política por parte dos educadores progressistas.

Já na década de 70 do século XX, no campo educacional foram criados os primeiros mestrados que abordavam o currículo como tema. Entre elas temos os da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Paraná e a Universidade Católica de São Paulo. Eles abriram uma avenida para que novos cursos de mestrados em Educação fossem implementados nas universidades brasileiras. Nessa década também perdurou a tendência tecnicista dentro das universidades brasileiras. Em 1971, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi reformulada, e o que veio depois foi a preocupação em criar leis, pareceres e portarias que atendessem a nova legislação.

Na questão curricular, para Moreira (1990, p. 140), “o conhecimento curricular não era questionado; era, sim, apresentado acriticamente como mero instrumento para o alcance de fins pré-especificados”. A preocupação era de estruturar as disciplinas, tanto no ensino superior quanto nos demais níveis de ensino, atender à legislação, sob a influência e orientação de assessores técnicos americanos. Toda essa estrutura deveria se preocupar com o período de desenvolvimento industrial, ou seja, os currículos deveriam atender à demanda do

mercado industrial nacional. Embora houvesse uma predominância da tendência tecnicista, outras tendências, tais como a humanista, a fenomenologia e o existencialismo, buscavam ganhar espaço no cenário nacional.

Para Moreira (1990, p. 145), já havia naquela época a preocupação de homogeneizar a cultura e conseqüentemente a educação:

O que se quer é, nitidamente, tornar a sociedade culturalmente homogênea, sem, no entanto, maiores conflitos entre os grupos que a formam. Para isso, a criança precisa ser socializada de acordo com os valores dominantes na sociedade. O currículo é visto como um dos instrumentos essenciais para tal socialização.

A classe subalterna teria que aceitar as ordens dos de cima sem possibilidades de questionamento. Lembramos que essa época era regida por Atos Institucionais que coíbiavam a manifestação intelectual que se contrapunha ao regime militar. Esse governo ganhava fôlego com a vitória do futebol brasileiro, conquistando o tricampeonato mundial no México. Quando do retorno dos craques brasileiros ao país, a população, aos milhares, saiu às ruas para comemorar, e Pelé era considerado como o rei do futebol, ganhando destaque e especialmente atenção por ser negro e vindo de família humilde. Ele representava a possibilidade dos negros terem ascensão social através do futebol.

Críticos das tendências homogeneizantes e alienadoras, teóricos reunidos nos EUA, na Universidade de Rochester, buscavam em 1973 dar um novo sentido ao campo do currículo. Esse movimento ficou conhecido como reconceitualista e reconhecia que os seres humanos são carregados de subjetividade e que a construção do conhecimento é feita de forma intersubjetiva, revelando, na compreensão do currículo, a linguagem e a intersubjetividade. Para Moreira e Silva (2008, p. 14 e 15), “todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atórico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência”. Colocavam sob tensão e questionamento a visão naturalista das coisas e projetavam um novo valor: a cultura.

Essa nova tendência ganhou duas correntes de pensamento nos EUA, a primeira ligada às Universidades de Wisconsin e Columbia, baseada no neomarxismo e na teoria crítica, e seus principais colaboradores são Michael Apple e Henry Giroux; a segunda, ligada a William Pinar, junto à Universidade de Ohio, estava voltada para o humanismo e a hermenêutica. Abria-se uma nova forma de compreender currículo, a Sociologia do Currículo; segundo Moreira e Silva (2008, p. 16), ela estava “voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e

controle social etc.” Contribuía para identificar as desigualdades sociais e valorizar as resistências dos grupos minoritários.

No outro lado do oceano, na Grã-Bretanha, esse processo era lento e gradual. Quem liderava esse movimento, denominado de Nova Sociologia da Educação (NSE), era Michael Young. Surgiram movimentos pelos direitos das mulheres, dos negros e dos homossexuais, proporcionando um campo minado para as pesquisas sociológicas. Isso contribuiu para as mudanças na formação de professores, abertura de novos cursos de pós-graduação, oferta de novas disciplinas e crédito para pesquisas e pesquisadores. Essa nova tendência acabou abrindo espaço para o estudo do currículo naquele país.

No Brasil, o currículo era usado como instrumento de dominação e controle social. Ele deveria ter a preocupação de favorecer o desenvolvimento e a formação dos estudantes brasileiros e, conseqüentemente, prepará-los para assumir o compromisso com o desenvolvimento do país, devido ao processo de industrialização que vinha ocorrendo na época. Continuava presente a visão de uma sociedade mais humana e a concepção de que individualmente poderíamos construí-la, nos moldes de uma sociedade liberal. Na segunda metade da década de 70 do século XX, houve o início, mesmo que gradual, do processo de abertura política, e os críticos dessa tendência curricular buscaram seus espaços e acabaram influenciando os debates na próxima década.

No campo econômico e político, na década de 80 do século passado, o país vivia um momento de desaceleração do crescimento econômico e uma gradual e lenta abertura política. A ditadura militar estava corroída, e era cada vez mais clara a revolta da população quanto ao regime. Os setores da burguesia que apoiavam os militares estavam se desgarrando. A oposição teve êxito no processo eleitoral, obtendo vitória nos principais estados do país. Com a perspectiva de um novo cenário político, ocorreram novas composições políticas, e o processo sucessório do governo militar foi a eleição de Tancredo Neves, um civil, via Colégio Eleitoral, para a Presidência da República.

Antes que ele assumisse o poder, foi acometido por uma doença grave que o levou ao óbito. Quem assumiu de fato o governo foi José Sarney, seu vice, antigo aliado do regime militar. No campo econômico, com a desaceleração da economia o país foi ao Fundo Monetário Internacional (FMI). José Sarney implementou alguns planos econômicos que não deram certo, e seu governo acabou desgastado. Nesse período os movimentos sociais construíram instrumentos de luta, tais como associações, sindicatos e centros acadêmicos, entre outros.

Esse processo de crise atingiu também a educação, onde ocorreram grandes debates entre os educadores e pesquisadores brasileiros, muitos vindos do exílio. O campo se tornou fértil para as discussões teóricas e práticas, acenando para novas possibilidades e levando para várias secretarias de estados e municípios estudiosos com tendências progressistas. Esses secretários buscavam romper com a influência americana, e o governo acabou por não renovar o acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos da América. Os cursos de mestrado e doutorado no país se tornaram espaço de discussão e formação para novos pesquisadores brasileiros na área educacional. Estes contribuíram significativamente para o crescimento das pesquisas brasileiras, e com isso caiu significativamente a influência americana. Os pesquisadores que iam estudar no exterior não buscavam tanto as universidades dos EUA, mas também de outros países, como Inglaterra, França e Alemanha.

Por outro lado, era evidente que o Plano Setorial de Educação, Cultura e Esporte, do governo federal, tinha diagnosticado o fracasso da escola. Para Moreira (1990, p. 162),

apesar da simplificação das medidas listadas no plano, reconhecem-se, corretamente, a existência de uma crise na educação e o fracasso do sistema educacional brasileiro, principalmente o de primeiro grau, na educação dos filhos dos trabalhadores.

Isso levou o governo federal, de José Sarney, em 1985, a apresentar um documento intitulado *Educação para todos*, com propostas de resolver o problema do acesso à escola para todos, a elaboração de conteúdos curriculares e o fracasso escolar.

Nossos pesquisadores e educadores preocupados com a realidade brasileira acabaram promovendo diversos tipos de atividades, tais como encontros, seminários, congressos, no afã de discutir e debater em profundidade a educação brasileira. Segundo Moreira (1990, p. 163):

A ANPED⁹, responsável desde 1978 por encontros anuais nos quais se discutem temas de relevância da educação brasileira, tem incentivado pesquisas e organizado grupos de trabalho que investigam os diferentes níveis e problemas de nossa educação. Os grupos de trabalho de currículo, por exemplo, têm buscado reconceituar o campo do currículo.

O currículo acabou ganhando destaque no cenário nacional com os debates e as pesquisas desenvolvidas no período.

Autores brasileiros com forte influência social e com tendências progressistas apresentaram análises e críticas à Escola Nova, às teorias reprodutivistas, aos tecnicistas e também ao currículo. Os conteudistas, assim denominados, buscavam dar valor aos conteúdos

⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

e à função básica da escola. O currículo se tornou um importante instrumento a ser utilizado pela escola.

Na metade da década de 80 do século XX, na 8ª reunião da ANPED, houve a decisão de criar um GT (Grupo de Trabalho) de Currículo. Em um seminário na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), sistematizaram o que viriam a ser as questões dos eixos de debates na 9ª reunião da ANPED em 1986: a reconceptualização do campo do currículo, o ensino do currículo na universidade brasileira e a pesquisa em currículo no Brasil. A partir daí foi significativo crescimento desse GT. Nesse período já ocorriam os debates a respeito de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.

No final da década de 80 do século XX, mais conhecida como a década perdida, amplos movimentos sociais buscavam se contrapor às políticas centralizadoras do governo federal, que, aos poucos, programava a descentralização da educação de forma clientelista, distribuindo e controlando os recursos para a área, submetendo a sociedade às suas políticas. O governo Sarney terminou desgastado e com um alto índice de rejeição junto à população, do mesmo modo que a educação estava mais uma vez em crise e sem que seu programa atendesse a todos.

No processo sucessório do seu governo houve um intenso debate a respeito de um novo projeto político e econômico para o país. Eram as primeiras eleições diretas pós-regime militar. A disputa ficou polarizada entre duas correntes de pensamento, uma comandada por Fernando Affonso Collor de Mello, defendendo o projeto neoliberal que avançava em outros países, e o outro defendido por Luiz Inácio Lula da Silva, com o projeto democrático e popular.

Fernando Collor venceu as eleições e tomou posse em março de 1990, prometendo que abriria as fronteiras do país ao mercado mundial. Isso de fato ocorreu com a implantação do Plano Collor, com a abertura do mercado brasileiro, as privatizações e o confisco do dinheiro da poupança. Com as denúncias apresentadas pelo seu irmão Pedro Affonso Collor de Mello, os jovens brasileiros iniciaram um amplo movimento de “Fora Collor”, saindo aos milhares às ruas, acompanhados pelos demais movimentos sociais, o que obrigou o Congresso Nacional a aprovar a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que levou ao impeachment (impedimento) do presidente, com a aprovação de uma ampla maioria da casa. Em outubro de 1992 assumiu o seu vice, Itamar Augusto Cautiero Franco, que deu continuidade à abertura do mercado brasileiro, diante de uma crise política e econômica com uma elevadíssima inflação, o obrigou a tomar medidas econômicas.

Com a adoção do Plano Real (1994), o governo conseguiu controlar a inflação e estabilizar o país. Por outro lado, houve plebiscito a respeito da forma e sistema de governo. Os eleitores mantiveram a república e o presidencialismo em detrimento da monarquia e do parlamentarismo. Devido ao sucesso do Plano Real, o seu candidato, Fernando Henrique Cardoso, ganhou espaço e derrotou o seu opositor Luiz Inácio Lula da Silva.

No início da década de 90 do século passado, o GT Currículo da ANPED, para Moreira (2002, p. 5), foi “um verdadeiro marco no funcionamento do GT, uma linha divisória” devido ao crescente número de trabalhos apresentados.

A década de 90 do século XX foi iniciada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, que trouxe no seu bojo um quadro caótico da educação mundial, onde mais de 100 milhões de crianças não têm acesso à educação, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos. Os países participantes, inclusive o Brasil, subscreveram uma Declaração com o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

No Brasil, a aplicação e consolidação de políticas neoliberais foram acompanhadas de debates que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Há que salientar que a construção de uma nova lei para a educação brasileira durou décadas e que fora apresentada pelos movimentos sociais uma proposta que foi rejeitada pelo executivo federal. Este encaminhou ao Congresso Nacional outra que não contemplava os anseios da sociedade, ocasionando manifestações por parte dos educadores brasileiros por todo o país.

A nova legislação brasileira veio recheada de uma concepção de educação ditada pelos organismos internacionais (FMI¹⁰, UNESCO¹¹, OCDE¹², entre outros) e submissa às políticas neoliberais. A educação foi vista a partir daí como mercadoria, ocasionando a diminuição dos recursos destinados às instituições educacionais públicas.

No ano de 1996, foi criada a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais em Educação (FUNDEF), determinando que cada estado, município e o Distrito Federal redistribuíssem os recursos e aplicassem, naquela época, ao ensino fundamental (1ª a 8ª série) o percentual mínimo de 15%

¹⁰ Fundo Monetário Internacional.

¹¹ Sigla em inglês que, traduzida para o português, significa Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹² Sigla em francês que, traduzida para o português, quer dizer Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

dos 25% dos recursos destinados à educação na manutenção e desenvolvimento da educação. Há que se salientar que a lei criada em 1996 somente começou a vigorar em 1998.

Embora o acesso ao ensino fundamental tenha chegado a patamares elevados, isso trouxe problemas, tais como superlotação de salas de aula, queda na qualidade do ensino, entre outros.

Por causa da valorização do ensino fundamental, o ensino público médio e as universidades públicas brasileiras se viram agonizadas por falta de investimento e a não abertura de concursos públicos para professores e funcionários.

Com intranquilidade da nova legislação sobre o sistema previdenciário, que era debatido no Congresso Nacional, muitos pesquisadores das universidades públicas acabaram por acelerar a aposentadoria, indo trabalhar nas instituições privadas e fazendo diminuir ainda mais os números de professores nas instituições públicas de ensino.

Com a vigência da nova LDB, os estados, o Distrito Federal e os municípios foram obrigados a reformular os seus currículos, ocasionando debates por todo o país.

Em 2002, resoluções foram baixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), sobre as novas diretrizes curriculares para os diversos cursos existentes no país. As instituições de ensino superior iniciaram as modificações de seus currículos, readaptando-os à nova legislação. A ANPED completava 25 anos, e Moreira (2002, p. 6) afirmava sobre os GTs da ANPED “que os grupos de trabalhos têm representado uma verdadeira força-motriz das reuniões anuais, propiciando significativo espaço de discussão, construção e reconstrução do conhecimento”.

Enquanto isso, no governo federal, Fernando Henrique Cardoso governava o país por dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), dando continuidade à aplicação das políticas neoliberais na mesma perspectiva dos seus antecessores.

Com a mudança no governo federal ocorrida em 2003, depois de várias tentativas, finalmente Luiz Inácio Lula da Silva chegou ao poder central com a presença massiva do povo brasileiro no ato de sua posse em Brasília. Havia a esperança de se frear e modificar todo o processo do neoliberalismo no país. Isso não ocorreu, e o presidente do Brasil, Lula, deu continuidade às políticas neoliberais ditadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tanto no campo político e econômico quanto no educacional, tanto no seu primeiro mandato quanto no seu segundo mandato, que se encerrará no final de 2010.

Embora dê continuidade a algumas políticas neoliberais, como, por exemplo, o rigor fiscal associado ao pagamento de juros e a vantagem do mercado financeiro em relação ao mercado produtivo, o governo Lula, para diminuir as desigualdades sociais existentes na

educação, vem implementando políticas compensatórias¹³, tais como Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o fim da Desvinculação da Receita da União (DRU), a implementação do Piso Salarial Nacional do Magistério, aumento de oito para nove anos do Ensino Fundamental e o estabelecimento de cotas para índios e afro-descendentes em universidades.

2.2 A compreensão do conceito de currículo no contexto atual

A história do currículo no país nos fez conhecer e entender que, ao longo do tempo, tivemos forte influência e interferência dos EUA e, com menos intensidade, da Inglaterra. Houve duas grandes tendências: a primeira, tecnicista, voltada para as questões de procedimentos, técnicas e métodos; a segunda, a escolanovista, que se preocupava com a construção de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos. Mas elas eram questionadas por teóricos sociais críticos, por não conterem preocupações voltadas para o campo sociológico, político, cultural e epistemológico.

Não poderemos considerar, hoje, que o currículo seja apenas o transmissor do conhecimento e ponto final. Para Corazza (2001, p. 9), o “currículo é uma linguagem”. Sendo linguagem, continua a autora (2001, p. 9),

nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista.

Descobrimos que o currículo, por ser artefato, é constituído pelos homens e mulheres que produzem suas próprias histórias e que são permeados de e por concepções de mundo, que acabam dando-lhe vida e sentido.

Se currículo é linguagem, então é provável que tenha que falar; como ser falante o currículo será:

¹³ Políticas adotadas por governos que consistem em um conjunto de ações que almejam reduzir as desigualdades sociais sem alterar as estruturas políticas, econômicas e sociais do país.

como nós, efeito e derivado da linguagem. Hoje, sem intimidade, não mais básico, nem fundamental, verdadeiro, autêntico. Um ser sem coerência e sem profundidade. Que experimenta relações fracionadas, construídas ao redor de pedaços de falas de cada um. Que pode (pode?) ser qualquer coisa, em qualquer momento. Que não sabe mais para onde vai, mas que, mesmo assim, continua em frente, querendo saber das condições históricas e políticas, que produzem as verdades linguageiras de um currículo (CORAZZA, 2001, p. 14).

Somos compreendidos no tempo e no espaço em que vivemos. Sem desmerecer e esquecer o passado, vivenciamos e problematizamos o presente, buscando vislumbrar um futuro de mudanças.

Ao problematizar o currículo, o pesquisador busca encontrar respostas. Mas para Corazza (2001, p. 19), o pesquisador pós-crítico busca “o encontro sempre faltoso com um semidizer, que ele/a não consegue designar no discurso, senão como lacuna”. Sua pesquisa acaba por não esgotar as múltiplas possibilidades e sua verdade nunca será definitiva, mas sempre parcial. Coloca-se à disposição de outros pesquisadores do currículo, nos caminhos que estão por vir.

Nesses caminhos são permitidos o estranhamento e a transgressão, desnudando-o da verdade fixa e imutável para verdades instáveis e mutáveis. Eis os permanentes desafios.

De modo semelhante à Corazza (2004), para Moreira e Silva (2008, p. 8),

o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Nesse sentido, o currículo é produção com implicações culturais e sociais.

O currículo existente, para Moreira e Silva (2008, p. 21), não é

o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente.

Isso vale particularmente para os dias de hoje em que se vive uma sociedade líquida, isto é, onde as coisas não têm mais durabilidade, pois elas mudam antes mesmo de adquirirem uma forma. Transferindo isso para o currículo, podemos dizer que, no contexto atual, os currículos estão sempre em movimento, sendo ressignificados, e, muitas vezes, durante o processo de implementação já ocorrem novas mudanças, novos sentidos vão sendo incorporados.

O que de fato mobiliza, segundo Macedo (2007, p. 19), “é a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processo histórico, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de empoderamento político”. Sendo um campo e objeto de estudo, compreende-se que o currículo não pode ser mais homogeneizado, estandardizado e uniformizado, ou transformado em mercadoria de consumo da educação. O currículo é essa polissemia e complexidade de significados. Como visto por Silva (2006, p. 19), o vê “como uma prática de significação” e como “prática produtiva”.

Para Moreira e Silva (2008, p. 21), o currículo é “uma área contestada, é uma arena política”. Sendo arena de contestação e de disputa política, é também cultural. Essas disputas serão sempre permanentes, líquidas e hibridizadoras. Temos, então, um vínculo forte entre o currículo e a cultura. Não podemos ver o currículo e a cultura como única, como transmissora de conhecimento e propagadora de cultura hegemônica e homogênea.

Concordo com Macedo (2007, p. 21), quando discute currículo:

Ao longo de nossas elaborações sobre currículo, costumamos implicar a epistemologia, a sociologia, a antropologia, a política, a psicologia, o romance, a poesia, a fábula, o cinema, o teatro, o mito, a música, as artes plásticas e outras narrativas fora da prosa científico-educacional, como possibilidades de enriquecer/aguçar/ampliar/problematizar a compreensão sobre as pautas e as práticas curriculares e suas questões, sem com isso perder de vista de onde falamos, de que falamos e qual o nosso compromisso explicativo em termos do objeto de reflexão e análise.

Será necessário, então, ao longo de nossa jornada, apenas desconstruirmos tudo que tínhamos de conceito de currículo? É possível que não. Perseguindo a posição dos professores da Linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como problematizar, aguçar e ampliar a nossa visão com novas possibilidades? “Fazendo novas perguntas aos velhos problemas.”¹⁴ Com isso criamos um rico campo de reflexão, de construção e/ou desconstrução, hibridizador dos velhos com os novos conceitos. Não poderíamos simplesmente dizer que currículo é corrida ou carreira, como afirma o Dicionário da Língua Portuguesa; ele, o currículo, tem muito mais significado.

Segundo Macedo (2007, p. 24-25), é necessário compreender currículo como

¹⁴ Apontamento em sala de aula da fala do (a)s professor (a)es do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica do Bosco, Linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena.

um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma dada formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo.

Portanto, o currículo envolve ações que estão impregnadas de ideologia, contradições, paradoxos, transgressões, ambivalências. É carregado de relações éticas, políticas e culturais, configurando-se numa interatividade de relações de poder.

Não podemos pensar que o currículo deva somente se expressar e organizar como um documento para a formação estandardizada por áreas de conhecimentos, métodos e matérias. Para Macedo (2007, p. 27), currículo é, “sobretudo, uma prática que bifurca”. É dinâmico, complexo, construído, desconstruído, ressignificado, reelaborado, traduzido, transgressor e, principalmente, híbrido e permeado por intensas relações sociais. Essa compreensão de currículo torna o processo educativo muito mais complexo e aumenta nossa responsabilidade no sentido de construí-lo para que contemple as diversas identidades.

Macedo (2007, p. 45) conclui que o currículo

se constitui num campo, por sua densidade, complexidade e pelo poder que emana, como configurador socioepistemológico significativo das formações, demandando um processo de aprofundamento e debate equivalente a sua importância política e socioeducacional na contemporaneidade.

Sendo um campo de debate, será sempre um campo de batalha, de disputa, de poder, de relações conflituosas permanentes, propício às encenações de tensões, seduções e negociações. Será sempre um espaço de disputa para o educador e os demais sujeitos envolvidos.

Ao educador são delegadas responsabilidades sociais para com a educação, da qual fazem parte o próprio educador e o aluno, não deixando de lado os demais segmentos que compõem a escola, os administrativos e os pais, enfim, toda a comunidade. E o currículo é parte integrante desse processo de ressignificações. A perspectiva é de se construir socialmente as necessidades dessa comunidade que tem sede de saber, mesmo que venham impregnadas de polissemia, identidades, contestações, ideologias, contradições, transgressões, tensões e sejam mutantes e negociáveis. Como nos versos de Cazusa (Polygram, 1998): “Meus heróis morreram de overdose. Meus inimigos estão no poder. Ideologia. Eu quero uma pra viver”. A escola, e conseqüentemente a educação, é complexa, plural, diferente, mas necessariamente deve combater as desigualdades sociais.

Na perspectiva de analisar o currículo como uma forma cultural, os Estudos Culturais buscam refletir sobre as culturas e as identidades que foram marginalizadas pelo processo de dominação e inculcadas nos menos favorecidos. Até a década de 50 do século XX, a ideologia que perpassava o currículo oficial ou a maioria dos currículos é que há uma única cultura da sociedade e que o setor marginalizado necessita se apropriar da cultura dominante. O campo dos Estudos Culturais não o analisa com uma visão de mão única. Busca entender como funciona essa complexa relação de poder onde transformações vão ocorrer tanto por parte do dominado quanto do dominador, sempre permeados de tensões, negociações e relações de poder.

Como analisa Macedo (2007, p. 67):

O currículo sob as tensões da pluralidade cultural; fazê-lo viver ética e politicamente os processos interculturais inerentes a qualquer experiência educativa; mobilizá-lo para se tornar um artefato aprendente em termos socioculturais, parece-nos ser decisões que podem apontar na direção de um processo de descolonização de suas formas e conteúdos inerentes à concepção moderna do currículo, que há muito se atualiza via um processo excludente e recheado de etnocentrismo europocêntricos. Neste sentido, o olhar pós-colonial é um fecundo analisador.

No campo dos Estudos Culturais, a produção volta-se para as questões da cultura, de gênero, de etnicidade, da diferença, da diversidade, dos não-lugares antes desprezados ou ignorados pelos pesquisadores. Os diferentes grupos sociais estão em permanente disputa de posições e carregados de significações e diversidades culturais. Para Macedo (2007, p. 69), na perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo “é um artefato cultural inventado e seus conteúdos são produtos de uma construção social, implicando aí relações de poder para legitimar e afirmar cosmovisões”.

Ainda segundo Macedo (2007, p. 69), dos

estudos culturais nos possibilita algumas luzes para compreendermos o currículo como uma edificação cultural que se move a partir dos diversos encontros humanos, suas culturas e ideologias. Ajuda-nos, portanto, a não mais coisificar esse artefato inventado para organizar as formações, há séculos pouco compreendido na sua complexa dinâmica formativa e cultural.

Vivida e nascida das tensões, a modernidade não conseguia mais responder às incertezas da situação social, política, econômica e educacional. E o campo dos Estudos Culturais vem não para responder, mas dialogar, negociar e analisar as incertezas, já que currículo é um permanente porvir.

Macedo (2007, p. 71) aponta:

O currículo deve ser desconfigurado, rasurado, na medida em que a desfocalização do aprendizado, hoje, nos remete a outros cenários, outros atores/autores curriculares, outras experiências que, de longe, não correspondem às formas convencionais de implementar o aprendizado e a formação.

Sendo o currículo desconfigurado, rasurado e desfocalizado, será que a educação também não passa por esse processo como partes integrantes?

A educação e o currículo, segundo Moreira e Silva (2008, p. 27), “são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”. Trata-se de um processo dinâmico e produtor de cultura, ou melhor, de culturas. São campos em disputa permanente que não podem ser separados dos seus grupos sociais. Para Moreira e Silva (2008, p. 27), “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”. Este é um processo constante de reflexão, luta e produção de culturas. Nesse caminho trilha o currículo; para Moreira e Silva (2008, p. 28), ele é:

um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Há um vínculo permanente entre a cultura e o currículo, sempre permeados por relações de poder.

Essa batalha interminável ganha destaque no *Manifesto por um pós-curriculum*, gestado e elaborado nos anos de 2000/2001, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, em Seminário Avançado *Pós-curriculum: governo, subjetividade, identidade*. Ele chega a divulgar o seguinte:

Um espectro ronda o currículo: o espectro do pós-curriculum. Todos os poderes do velho currículo aliaram-se para uma santa caçada a este espectro: tecnicistas e emancipatórios, críticos e liberais, sociológicos e consensuais, marxistas e neoconvertidos, radicais cidadãos e polícias do Rei, sindicalistas e o Papa. (CORAZZA, 2001, p. 128).

Como se pode perceber, os pós-curriculumistas declaravam que eram perseguidos pelas correntes contrárias ao seu pensamento, que, a partir daquele momento, era aberto à disputa. Mais adiante no próprio manifesto externavam suas idéias:

As classes dominantes do 'currículo' podem tremer ante uma revolução pós-curricular [...]! Nela, os pós-curriculistas nada têm a perder, a não ser as suas cadeias. Têm um mundo a ganhar (CORAZZA, 2001, p. 141).

Ao anunciar o seu aprisionamento, também declaravam que, a partir daquele manifesto, auto libertavam-se e buscavam novas formas de relações sociais com liberdade para alçar voos, antes intangíveis, em prol da educação.

No final da década de 80 e início da década de 90 do século XX, muros foram destruídos por uma nova ordem mundial. Para alguns, o socialismo desmoronou perante o mundo e o neoliberalismo, corrente hegemônica, triunfou e lançou suas garras, exigindo cada vez mais a liberação dos mercados, e obrigatoriamente fronteiras foram abertas nessa gigante onda capitalista.

Hoje, pouco mais de duas décadas depois, o mundo vive numa crise imensurável que os melhores analistas econômicos não sabem como irá acabar. Dezenas, centenas, milhares, milhões de pessoas são desalojadas do seu pleno direito ao trabalho, entre outras calamidades. Em cada canto do planeta ocorrem situações avassaladoras, seja de ordem econômica, social, política ou ambiental. Com as crises e perante as crises é que os pesquisadores se vêem obrigados a exercer seus papéis de questionadores. Lembramos com Hall (1997) que, apesar de esses problemas aparecerem geralmente como apenas de ordem econômica, eles estão articulados com a dimensão cultural. É no campo da cultura que se constroem os significados que “legitimam” a desigualdade, que se produzem as “justificativas” para o desemprego, para a fome, para a miséria.

No campo educacional, busco respostas em Silva (2006, p. 9): “Podemos não apenas dar outras respostas às perguntas, mas até mesmo, e talvez principalmente, fazer outras perguntas, definir os problemas de outra forma. É nossa tarefa e nosso trabalho.” Para os Estudos Culturais, a tarefa e o trabalho consistem em abrir o campo para as transgressões, tensões, negociações, polissemias, liquidez, desconfigurações, produções de culturas e identidades, finalmente, hibridizar-se nos não-lugares e nas fronteiras.

A educação e, em especial, o currículo serão atingidos de forma profunda e provavelmente radical. Novas visões estarão sendo lançadas, não mais fixas, estáveis e reprodutivas, num campo de conflitos e intensas lutas, num papel de novas ressignificações e de respeito às diferenças. E não às desigualdades sociais, na escola. Trata-se de trabalho incerto e indeterminado, pois muito há por vir e a ser produzido. E muito há para ser negociado entre os diferentes.

Nesse debate/embate curricular, o currículo de Educação Física não poderia ficar de fora com a sua problemática, com a sua divisão em graduação (bacharelado) e licenciatura plena que foi colocada pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Isso levou as universidades brasileiras a reformular os seus currículos e a implementar e/ou reestruturar novos cursos à luz da nova legislação.

2.3 Diretrizes Curriculares e a formação de professores de Educação Física

Dentro desse contexto de discussão curricular, problematizar e propor um currículo para a formação de professores para a Educação Física para atender à demanda existente na sociedade é uma das preocupações das universidades brasileiras, que buscam manter a relação universidade/sociedade/formação, para formarem profissionais que olhem a sociedade e os sujeitos de forma diferente.

Nesse processo de construção, o currículo ganha destaque na medida em que são construídas não só as disciplinas e o curso, mas, segundo o campo dos Estudos Culturais, está em jogo principalmente a questão de como e quais identidades serão produzidas.

Novamente nos sentimos motivados a trazer o contexto histórico, pois, como já afirmamos, as identidades, assim como todas as realidades, são historicamente construídas. Dentro desse quadro, é surpreendente como a Educação Física, em 3000 a.C., na China, com o imperador Hoang Ti, já motivava o povo para a prática de atividades físicas com caráter higiênico, terapêutico e militar. Ao longo desses séculos, esse saber se desenvolveu científica e tecnologicamente nos vários campos de atuação (militar, educacional, esportivo, terapêutico e recreativo). Mas, na atualidade¹⁵, há um debate profundo e acalorado quando o foco está direcionado ao campo de intervenção desse profissional. Neste momento de crise mundial, parecida com a crise mundial de 1929, onde milhares são desalojados de seus empregos e sem perspectiva de trabalho, a Educação Física continua com uma demanda crescente. No seu primórdio atendia quase que exclusivamente às forças armadas. Hoje, sua atuação foi para as escolas, as academias, os centros de lazer, os hotéis, as indústrias, os comércios, os condomínios residenciais, os hospitais, aos portadores de necessidades especiais, ao atendimento individualizado, à terceira idade e ultimamente vem buscando ocupar espaço nos postos de saúde, nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF).

¹⁵ Informações disponíveis em: <http://www.educacaofisica.com.br/especiais/educacaofisica/mercado.asp>. Acesso em: 27 jan. 2009.

Muitas vezes ela ainda é vista como uma atividade secundária, coadjuvante na área da medicina e na escola como uma disciplina de simples brincadeira e relaxamento para a categoria dos estudantes. Porém ele, o profissional de Educação Física, tem sua história, como afirma DaCosta (1999, p. 10), “ele já atuava na Grécia Antiga sob o nome de *paidotribes*, um educador de jovens por meio de exercícios físicos, jogos e música.” Durante décadas, a Educação Física vem caminhando para ganhar status de profissão e demonstrando para a sociedade a necessidade de se ter um profissional de Educação Física nos diversos setores da sociedade.

Temos que salientar que essa denominação “profissional de Educação Física” foi reconhecida enquanto profissão, no Brasil, há pouco tempo, com a promulgação da Lei Federal de nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Esse profissional passou, ao longo dos séculos, por várias denominações, ainda defendidas pelas diversas correntes da profissão, dentre elas *paidotribes*, professor, educador físico, técnico, preparador físico, culturista, recreacionista, fisiologista, cinesiologista, *personal trainer*. Segundo DaCosta (1999, p. 12), “é possível perceber a complexidade das definições em Educação Física e as dificuldades em vincular formas de intervenção às teorias correntes”, o que leva a supor que elas serão ainda usadas por longos períodos.

Nesse contexto de expansão e consolidação da Educação Física, em nível nacional, será importante ter o compromisso de refletir a respeito do processo de formação desse profissional, além de buscar informações de como a universidade vem se preocupando, dentro da diversidade cultural, com a identidade que essa profissão possa proporcionar à sociedade na formação de novos profissionais.

Uma trajetória da edificação e consolidação da Educação Física no país registrada cronologicamente por DaCosta (1999) dá conta de que um pouco mais de três dezenas de brasileiros, oriundos principalmente do Rio de Janeiro e outros poucos do Pará e de São Paulo, haviam sido admitidos como alunos no *Philantropinium Schnepfenthal*, na Alemanha, no período compreendido entre 1834 e 1924. Dentro desse período, o governo imperial editou a Lei de nº 630, de 19 de setembro de 1851, que incluía a ginástica nas escolas primárias da época. Na formação de professores no país, segundo DaCosta (1999, p. 42),

somente em 1876 surge uma medida legal referida explicitamente à formação de professores: o Decreto nº. 6370 que introduziu no município da Corte (Rio de Janeiro), em suas duas Escolas Normais, o ensino de ginástica e de princípios gerais da Educação Física.

O ensino da ginástica foi regulamentado em 1916, cabendo ao médico a incumbência de ministrá-la, no Município do Rio de Janeiro. Após seis anos de regulamentação da disciplina, uma portaria do ministro da Guerra criou, em 10 de janeiro de 1922, o “Centro Militar de Educação Física e suas Aplicações Desportivas” com a finalidade de formar professores. Tratava-se de um curso de curta duração (dois anos) voltado à formação de militares, ao qual civis não tinham acesso, somente conquistado em 1929 por um breve período.

Essa década de 1920, em que ocorriam ações que surpreenderam a todos, tais como a Semana de Arte Moderna, a Revolução dos Tenentes e o surgimento do Partido Comunista do Brasil, fez florescer em 1923 o 1º Congresso Brasileiro de Educação Física, que, neste evento, apresentou a criação de Escolas Superiores de Educação Física. Um pouco mais adiante, em 1928, fervilhava no País a reforma educacional proposta por Fernando Azevedo, defensor incontestado da criação da Escola Profissional de Educação Física.

Em 1934 foi criada a Escola de Educação Física de São Paulo, em 1936 a Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, em 1939 a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (antigamente denominada Universidade do Brasil). Esses cursos tinham duração de dois anos.

Na década de 1940 houve a primeira revisão curricular, ocasionando o aumento do tempo de conclusão do curso de dois para três anos e alterações da carga horária das disciplinas.

Na década de 1950 surgiu a obrigatoriedade de ter concluído o 2º grau (hoje Ensino Médio) para poder cursar Educação Física, que, a partir de 1957, deixou de ser um curso técnico.

Na década de 1960, com a promulgação da Lei nº. 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Física deu mais alguns passos, propondo a reformulação de um novo currículo para a formação de professores. Com o Parecer nº. 298, de 17 de novembro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), a Educação Física entrou no Ensino Superior e a duração para a conclusão do curso passou a ser de três anos no mínimo e de cinco anos no máximo. Com a promulgação da Resolução nº. 69/69, do Conselho Federal de Educação (CFE), determinando uma carga mínima de 1.800 horas, foi reestruturado o curso de Licenciatura e Técnico Desportivo permitidos que, na ausência de profissional habilitado, leigos com experiência na área ministrassem as aulas de Educação Física nas escolas.

Na década de 1970, embora fora um período marcado pela ditadura militar e o cerceamento da liberdade de expressão, tanto na sociedade quanto nas universidades brasileiras, foram criados novos cursos de Educação Física. Segundo DaCosta (1999, p. 47), “a evolução gradual modificou-se a partir de 1968 quando nos quatro anos seguintes instalaram-se 31 IES¹⁶ privadas no Brasil”. No Mato Grosso do Sul (antigo Estado de Mato Grosso), em fevereiro de 1971 foi criado o Curso de Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Posteriormente ela foi desmembrada, pela divisão do Estado, e atualmente é denominada Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que abarcou o curso de Educação Física.

Com o aumento da criação de cursos de Educação Física, em 1978, o Prof. Alfredo Gomes de Faria Júnior organizou, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, um seminário com a finalidade de debater o currículo e a formação do profissional de Educação Física que serviria como subsídio para o Conselho Federal de Educação (CFE) elaborar futura resolução que fixaria o currículo mínimo para os cursos de Educação Física.

O período da década de 70 do século XX fora marcado pelo aparecimento da ginástica em academias e a proliferação das escolinhas esportivas em todo o país, o que reforçava ainda mais a necessidade dos debates promovidos na época.

Para Nasário e Shigunov (2001, p. 112):

A Educação Física abriu caminhos para a atividade física fora da escola, que foram aprendidas coisas importantes, sendo, também, através dela, que puderam ter uma visão diferenciada da prática dos esportes, tanto no sentido de incentivar sua prática fora da escola, como no de aceitar as suas limitações técnicas.

Na década seguinte, anos 80, as reflexões e os debates promovidos pelo professor Alfredo Gomes de Faria Junior tiveram continuidade.

Segundo Tojal (1995, p. 73):

[...] de agosto de 1978 a março de 1987 foram realizados encontros e seminários em diversos Estados da União, reunindo Professores de Educação Física; Técnicos-Desportivos, Médicos e Acadêmicos, para discutirem as reformas necessárias no Currículo dos Cursos de Graduação em Educação Física.

Esse processo de diálogo e debate entre os diferentes profissionais aponta para uma heterogeneidade de identidades que repercutiria diretamente no currículo do curso. Tais identidades foram construídas a partir da concepção de cada profissão e seu pensar a respeito

¹⁶ Instituições de Ensino Superior.

da Educação Física. Nessa década de 1980, o Conselho Federal de Educação¹⁷ (CFE) promulgou em 16 de junho de 1987 a resolução (03/87) que fixa os critérios mínimos do conteúdo e duração a serem observados nos curso de graduação em Educação Física. Isso de fato criou duas titulações em um mesmo curso de Educação Física: o Bacharelado e o Licenciado em Educação Física.

Com a promulgação da citada resolução (03/87) do Conselho Federal de Educação (CFE), o curso de Educação Física passou a ter duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, com uma carga horária mínima de 2.880 horas/aula.

A década de 1980 foi um período muito rico para a Educação Física, sendo marcada por intensos debates epistemológicos que antecederam a definição dos dois cursos da Educação Física (bacharelado e licenciatura), além da criação de cursos de pós-graduação em níveis de especialização, mestrado e doutorado. Segundo DaCosta (1999, p. 61):

Admitindo-se que os impasses epistemológicos da Educação Física e as mudanças socioculturais dos tempos atuais são condicionantes da formação profissional nesta área de conhecimentos, há que se configurar inicialmente as disfunções epistemológicas na origem do problema, isto é, no Ensino Superior.

É inegável que a Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE) foi antecedida de muitos debates e, posteriormente, colocou em choque os profissionais em Educação Física, já que houve os favoráveis à criação de dois cursos distintos, enquanto que outros eram pela manutenção de um curso apenas. Para DaCosta (1999, p. 66),

o setor profissionalizante do Esporte e Lazer no Brasil compreendendo a Educação Física quando regulamentada em nível superior incorpora tanto problemas epistemológicos e pedagógico-humanístico de formação universitária quanto eventuais conflitos de legitimidade a partir de interpretações sobre o sentido a ser assumido pela profissão.

Incorpora também as identidades que permeiam os cursos, pois a Educação Física, por meio dos seus currículos, vai produzindo identidades, legitimando algumas e desautorizando outras, como os que vêm buscando legitimar a Educação Física como ciência. Essa legitimação viria das ciências naturais ou das ciências sociais? Não podemos simplificá-la, pois a Educação Física é biológica, é cognitiva, é emocional e é social. Ela, a Educação Física, é ao mesmo tempo híbrida e indissociável.

Como aponta DaCosta (1999, p. 68):

¹⁷ Atualmente Conselho Nacional de Educação (CNE).

Se a Educação Física efetiva deriva-se do contexto cultural em que é praticada, então o gosto dos alunos – mesmo que sejam graduados – quanto aos conhecimentos em suas ramificações deve ter um peso maior na relativização das normas e utilidades que conformam o currículo.

Isto apenas confirma que ela, a Educação Física, embora seja apenas um campo profissional, vislumbra várias possibilidades de atuação que ainda cabe muito discutir. DaCosta (1999, p. 71), propõe

uma análise do papel do professor de Educação Física na sociedade atual, em que se conclui que é inútil estabelecer um perfil único deste profissional diante da diversidade de relacionamentos válidos.

Então há que se indagar: uma Educação Física polivalente ou Educação Física especialista? Talvez seja o caso de pensar em novos arranjos, em novas articulações, em novas combinações, pois tanto uma como a outra trazem no seu bojo a ideia de um perfil único.

Tal questionamento pode ser respondido pelo próprio DaCosta (1999, p. 141): “A história da Educação Física brasileira sempre demonstrou dificuldades em definir e operacionalizar sua formação superior, suas especializações e seu currículo.” Quanto mais com a formalização, hoje, de dois campos de atuação (bacharelado e licenciado), o que mostra que de fato muito há que se percorrer nesse caminho permeado por tensões.

Cabe aqui definir o campo de atuação desses profissionais em Educação Física. Para Martins e Batista (2006, p. 160) a licenciatura

deve tomar como referência, para a constituição do seu currículo, as diretrizes estruturadas no parecer CNE/CP 009/2001 e nas resoluções CNE/CP 001/2002 e 02/2002, objetivando, no desenvolvimento de seu curso, capacitar o profissional de educação física para atuar em instituições públicas ou privadas de ensino da educação básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

Esses autores continuam e definem o campo de atuação dos profissionais em Educação Física na graduação (bacharelado):

Já a graduação, ou, como mais comumente denominamos, o bacharelado, referencia-se no parecer CNE/CP 0058/2004 e na resolução CNE/CES 007/2004 que o instituiu, perspectivando a formação do profissional de educação física e habilitando-o a atuar em diferentes campos como planejador, organizador, administrador, orientador de atividades físicas, esportivas e de recreação e lazer, em instituições públicas e privadas, atuando em academias, clubes esportivos etc., podendo ainda realizar atividades de lazer em redes hoteleiras, orientação postural

em empresas, assessorias de esportes e lazer em prefeituras, e na área de saúde na orientação de atividades que visem à prevenção de doenças e à manutenção e melhoria da saúde (MARTINS e BATISTA, 2006, p. 160-161).

O debate trazido pela Educação Física, que traz no seu bojo a ressignificação de suas identidades, é permeado de negociações, tensões e relações de disputa de poder inerentes ao curso e à profissão.

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão responsável pela regulamentação e fiscalização das universidades brasileiras que formam o profissional de Educação Física. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e do Plano Nacional de Educação em 2000, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, baixou a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, reformulada com a Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004 e alterada com a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Seu objetivo seria a constituição de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Esse processo foi permeado por pareceres e resoluções que norteavam os cursos de ensino superior constituídos no país.

Nesse marco histórico não poderia ser diferente: as universidades brasileiras são regulamentadas através de resoluções do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e, aos poucos, vão se adaptando ao novo modelo proposto pelo governo federal, não sem antes passar por debates nos diversos segmentos da sociedade.

No curso de Educação Física não foi diferente, embora a situação de mudança curricular não fosse nova. As Instituições de Ensino Superior (IES), no seu interior e também fora delas, promoveram debates a respeito dessas resoluções e, conseqüentemente, criaram mecanismos para se adaptar ao novo modelo colocado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

2.4 O processo de implantação do ensino superior em Mato Grosso do Sul

Na página da internet da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS¹⁸ encontramos a história da instituição, que se confunde com a própria história do surgimento do ensino superior em Mato Grosso do Sul. Em 1962 teve início a implantação do ensino superior no sul do Estado de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia, no município de Campo Grande. Com a homologação da Lei 2.620 de 27/07/1966, esses cursos foram incorporados ao recém-criado Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande – ICBCG. Naquela oportunidade também era criado o curso de Medicina.

Cinco anos após a criação dos cursos de ensino superior no sul do Estado de Mato Grosso, os municípios de Corumbá e Três Lagoas, em 1967, ganhavam o Instituto Superior de Pedagogia e o Instituto de Ciências Humanas e Letras, respectivamente.

Com a finalidade de expandir o ensino superior no sul do Estado de Mato Grosso, o então governador do Estado, Pedro Pedrossian, criou a Universidade Estadual de Mato Grosso/UEMT, com a Lei Estadual nº 2.947 de 16/09/1969, unindo os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. No ano seguinte, em 1970, nos municípios de Aquidauana e Dourados eram criados mais dois Centros Pedagógicos.

Após anos de luta pela divisão do Estado, em 1977 o então Estado de Mato Grosso foi desmembrado em dois Estados, um denominado Mato Grosso, que ficou com a região norte do antigo Estado, e o outro ficou com a região sul, sendo denominado Estado de Mato Grosso do Sul. Mas esse ato foi oficialmente concretizado no primeiro dia de janeiro de 1979 com a posse do primeiro governador, Harry Amorim Costa.

Com esse fato político a Universidade Estadual de Mato Grosso sofre alterações e foi federalizada com a promulgação da Lei nº 6.674 de 05/07/1979, ganhando a nomenclatura de Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O processo expansionista do ensino superior continuou forte, com a criação em 2001 dos Campi de Coxim e Paranaíba. Em 2006 Chapadão do Sul ganha o seu Campus. Hoje encontram-se em processo de implantação e já em funcionamento os Campi de Bonito, Naviraí e Ponta Porã.

O Campus de Dourados foi desmembrado da UFMS em 2005 e passou a denominar-se Universidade Federal da Grande Dourados, ganhando sua autonomia político-administrativa e

¹⁸ Página da UFMS: www.ufms.br. Acesso em: 27 jan. 2009.

separando-se definitivamente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Também está em transcurso a separação do Campus de Corumbá, que deverá ocorrer em breve, provavelmente com a denominação de Universidade Federal do Pantanal/UFPAN.

Há que salientar que atualmente a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul possui em torno de 13.620 acadêmicos de graduação e pós-graduação, distribuídos nos diversos campi: Aquidauana, Bonito, Campo Grande, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. A professora Célia Maria da Silva Oliveira é a atual reitora, tendo como vice-reitor o professor João Ricardo Filgueiras Tognani.

No seu quadro há atualmente 1.005 professores e 2.670 técnicos administrativos¹⁹. A UFMS é uma instituição pública federal que atende mais de 13.620 acadêmicos do Estado e fora dele, além de acadêmicos de outros países, através de convênio educacional do Ministério da Educação.

Neste ano de 2010 estão sendo oferecidos 124 cursos de graduação, 28 cursos de especialização, 19 cursos de mestrado e 6 cursos de doutorado²⁰.

2.5 A Educação Física em Mato Grosso do Sul

Em 1970, oito anos após a criação dos dois primeiros cursos de ensino superior no sul do Estado de Mato Grosso, a Reitoria encaminhou para o Conselho Estadual de Educação solicitação para a implantação de um novo curso na então Universidade Estadual de Mato Grosso/UEMT. Em sessão plenária realizada no dia 27 de fevereiro de 1971, os membros do Conselho Estadual emitiram o Parecer de nº 28-A/71, favorável, autorizando a Universidade Estadual de Mato Grosso/UEMT a criar o curso de Educação Física. Já em 1971 foi aberto o primeiro vestibular para o curso de Educação Física com o oferecimento de 32 vagas. Em 1972 a Universidade teve mais uma vitória com o seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação. Com esse reconhecimento, após utilizar o Ginásio de Esportes da União Campo-Grandense de Estudantes (UCE), a unidade do Corpo de Bombeiro e o Estádio Belmar Fidalgo, o curso ganhava os espaços do Estádio de Futebol Pedro Pedrossian (tradicionalmente conhecido como Estádio do Morenã). Atualmente divide o bloco VIII com os cursos de Artes e Música. Além desse bloco, em Campo Grande, o curso utiliza-se do Estádio Morenã, que possui campo de futebol e pista de atletismo. A UFMS possui piscina

¹⁹ Os dados se referem a outubro de 2009. Coletados no dia 27 out. 2009 na página <<http://www.ufms.br>>

²⁰ Dados disponíveis em: <<http://www.ufms.br>>. Acesso em: 27 jan. 2009.

olímpica, ginásio poliesportivo, quadras poliesportivas, entre outras dependências para o curso.

O curso de Educação Física possui o seu próprio Departamento. Em 2009 era dirigido pelo professor Gilberto Ribeiro de Araújo Filho e tinha na Coordenação de curso a professora Ângela Celeste Barreto de Azevedo. Tanto a chefia de Departamento quanto a Coordenação de curso têm mandato de dois anos, sendo permitida uma recondução. No início deste trabalho, na Coordenação do curso estava o professor José Luiz Finocchio. O curso está localizado no Campus de Campo Grande, no Centro de Ciências e Humanas e Sociais (CCHS).

O curso oferece apenas a Licenciatura Plena e tem duração de quatro anos. São oferecidas 40 vagas. No segundo semestre de 2009 foram oferecidas pela primeira vez 50 (cinquenta) novas vagas no Campus do Pantanal (CPAN) em Corumbá, também de Licenciatura Plena em Educação Física.

3 LICENCIATURA E/OU BACHARELADO: AS IDENTIDADES E A DIVERSIDADE CULTURAL E CORPORAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

3.1 Procedimentos metodológicos

Desde o início dessa pesquisa, foi fundamental dialogar com um campo teórico de estudo e ter em mente quais os procedimentos metodológicos a serem adotados para “construir”, identificar, analisar, descrever e debater os dados e, assim, ir construindo uma melhor compreensão da investigação. Concomitantemente, foi fundamental questionar o meu percurso de construção das identidades e, assim, dialogar com os autores que fundamentaram o trabalho.

Dialogando com o campo dos Estudos Culturais e adotando os procedimentos metodológicos descritos abaixo, lembro o objetivo geral da pesquisa: analisar o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, desde a sua gênese, passando pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 03/1987, 01/2002, 07/2004, 07/2007, para identificar como as identidades foram e são ressignificadas. E os objetivos específicos: a) Descrever o processo de implantação do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS; b) identificar os processos de ressignificação das identidades do curso, dos docentes e discentes, articulando-as com as diferenças; c) identificar se os docentes e discentes têm uma concepção que engloba a diversidade corporal ou se estão pautados numa concepção homogênea.

Vários autores, como vimos nos capítulos anteriores, contribuíram para dar suporte teórico a essa investigação, principalmente ao tratarem de cultura corporal, identidade e diferença, entre outros temas; assim como documentos legais que autorizam a organização de cursos em nível superior e documentos específicos do referido curso. Esses autores continuarão a fazer parte, agora de forma articulada com a empiria.

Destacamos com Brandão (2003) que:

Todo o saber construído como um contexto cultural, dentro do qual aprendemos qualquer coisa, ao incorporar algo-novo-ao-já-conhecido, transforma a estrutura completa do-que-já-sabia (BRANDÃO, 2003, p. 118).

Assim, pensamos ainda com Brandão que na pesquisa ocorre uma “[...] transformação de proporções de saberes que, ao se modificarem pela integração interativa e conectiva de algo novo, transformam-se qualitativamente em algo significativamente novo” (2003, p. 118).

Com essa compreensão, destacamos os procedimentos adotados para desenvolver a pesquisa:

a) o percurso das minhas identidades (memorial), pois, junto com os Estudos Culturais, entendo que o conhecimento produzido está atravessado pela subjetividade do pesquisador e, ao explicitá-la, estamos sendo cientificamente rigorosos;

b) levantamento bibliográfico, que permitiu organizar uma fundamentação para conhecer e compreender as diferentes identidades que circulam no curso de Educação Física;

c) análise de leis, resoluções e pareceres do governo federal, do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação que normatizam os currículos do curso de licenciatura plena;

d) análise de documentos produzidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Curso de Educação Física, tais como projeto pedagógico e resoluções que foram aprovados nos seus órgãos deliberativos visando às mudanças;

e) entrevistas semiestruturadas²¹ com os seguintes sujeitos: quatro professores do Departamento de Educação Física da UFMS, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino; dez acadêmicos do curso de Educação Física da UFMS²² assim distribuídos: uma acadêmica do 2º ano, três acadêmicas do 3º ano, seis acadêmicos do 4º ano, sendo duas do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Recorremos às entrevistas semiestruturadas, pois com Bogdan e Biklen, entendemos que com elas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (1994, p. 135). Seguimos ainda a recomendação dos autores de sermos flexíveis, o que significou “responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137). Os professores entrevistados são: a) Professor *Pedro*: 54 anos de idade, desde 1980 na instituição, já assumiu a chefia de Departamento. Possui a licenciatura e é especialista em Educação Física; b) Professor *João*: 54 anos de idade, desde 1974 na instituição, já assumiu a chefia de Departamento. Possui a licenciatura e é especialista em Educação Física; c) Professor *Gabriel*: 60 anos de idade, desde 1987 na instituição, já assumiu a coordenação do Curso. Possui licenciatura, especialização e

²¹ As entrevistas foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente quando o pesquisador passou nas salas de aula e fez o convite.

²² As séries dos acadêmicos se referem ao ano letivo de 2009.

mestrado; e d) Professora *Maria*: 39 anos de idade, há cinco meses na instituição, já assumiu a coordenação de Curso. Possui licenciatura, especialização, mestrado e doutorado.

f) articulação das informações obtidas com os dados teóricos, dentro dos aportes vindos do campo dos Estudos Culturais, segundo as seguintes categorias: a) o entendimento de cultura de docentes e discentes; b) licenciatura e/ou bacharelado: as perspectivas dos docentes e discentes para a construção da identidade do curso; c) a identidade do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS; d) o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS: buscando “fixar” uma identidade; e) as identidades dos docentes e discentes de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS; e f) o entendimento de Cultura Corporal dos docentes e discentes: há espaço para várias identidades corporais?

Destacamos ainda que não tivemos a pretensão de dar conta de todas as explicações possíveis sobre o nosso tema de investigação, pois entendemos que estamos “sempre, mesmo através de uma investigação ampla, rigorosa e multifacetada, apenas arranhando fios e feixes de urdiduras e pequenas frações de desenhos de todo do tecido social” (BRANDÃO, 2003, p. 128).

Para preservar os nomes dos professores e acadêmicos entrevistados, utilizamos nomes fictícios buscados na internet como nomes próprios mais comuns no Brasil. Para os professores: Maria, João, Gabriel e Pedro. Para os discentes: Ana, Julia, Beatriz, Yasmin, Letícia, Vitória, Lucas, Matheus, Guilherme e Daniel.

3.2 O entendimento de cultura de docentes e discentes

Analisar o que docentes e discentes pensam sobre cultura é fundamental, pois, segundo os Estudos Culturais, as identidades e diferenças, além de serem históricas, são produzidas no território da cultura. Neste sentido, destacamos que foram perceptíveis as dificuldades encontradas pela maioria dos entrevistados ao responderem o que é cultura, mas mesmo assim responderam.

A acadêmica *Ana*, do 2º ano do curso, quando questionada como definiria cultura, disse:

Cultura? Eu acho que são tradições. [...] E a cultura de um povo é muito importante tanto para o avanço da sociedade quanto para a permanência [...] Só que eu não saberia definir, vai muito além do meu conhecimento.

Este discurso também foi articulado por outra colega, *Julia*, 3º ano: “Cultura? Eu acho que é um conjunto de costumes, de manifestações de uma sociedade [...] Não sei explicar direito.”

Isso foi reforçado pelo seu colega *Lucas*, do 4º ano: “Cultura? Para ser sincero, não saberia dizer. Eu acho que ela está relacionada com as tradições, com o meio, com certa identidade, com o povo.”

Esses caminhos também são compartilhados pelo professor *João*: “É uma coisa ampla [...] Eu não teria uma definição exata de cultura. Para precisar isso, não.” Disse a professora *Maria*: “Eu não vou incorrer nisso, não. Eu vou te dizer que eu vou pecar. Até estudiosos na área, antropólogos, não conseguem definir cultura.” Buscamos em Bhabha (2007, p. 19) a afirmação de que “nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente”. A sensação vivenciada pelos acadêmicos e professores do curso de Educação Física da UFMS ao compartilhar o que seja cultura poderia ter sua causa no fato de que estamos num processo contínuo de transformações nos discursos que podem ser deslocados no espaço e no tempo de cada um e de todos.

Para Bhabha (2007) e Hall (2008), o que foi cultura ontem, o que seja cultura hoje e o que será cultura no amanhã muda constantemente. São percorridos e devem ser percorridos caminhos curtos e longos e interligados por complexas redes, ora consensuais, ora conflituosas, mas sempre alimentadas por deslocamentos que os seres humanos vão realizando.

A cultura como simbólico e imaginário passou a ser relacionada a uma totalidade histórica antes desprezada, passando a ser entendida como forma de mecanismo de dominação e de exploração entre homens e mulheres. As práticas culturais vão sendo consideradas lugares de poder, de dominação e de conflitos sociais.

Olhar como os homens e mulheres se compreendem e se compreendiam, olhar como as práticas discursivas se projetam e se projetavam implica necessariamente reflexões no campo da cultura. Além disso, também é reflexão da cultura estudar como esses processos e práticas se construíram e foram dando sentido à cultura. As certezas estão sendo questionadas sob novos olhares. As definições estruturalistas, liberais, neoliberais, marxistas e neomarxistas também foram questionadas, obrigando-nos a buscar novos caminhos e novos horizontes.

Além dessas respostas já mencionadas, que revelam certa dificuldade de definir o conceito, temos posições bem “seguras” de entrevistados a respeito de cultura.

Diz o professor *Gabriel*:

Eu entendo cultura mais ou menos pelo entendimento que o Saviani dá: é os conhecimentos que foram acumulados pelas gerações que necessariamente podem ser passados de homem para homem, a que nós temos acesso de maior ou menor grau, dependendo da escolarização, das condições de vida, etc.

Já para o professor *Pedro*, “cultura é uma manifestação de um povo, dos seus costumes, dos seus hábitos e de sua maneira de ser”. Ela consistiria de concepções construídas pelas ideias de um sujeito que se utiliza/apropria da cultura que foi repassada por seus antecessores.

No mesmo caminho vai o acadêmico do 4º ano *Matheus*:

Cultura é tudo aquilo que foi produzido historicamente pelo homem que interfere de algum modo em nossa vida cotidiana. [...]. São os conhecimentos, costumes e tradições historicamente formados pelo homem.

Como se observa, ele conceitua cultura como algo que é construído e perpassa o transcurso do tempo.

Poderemos encontrar o conceito de cultura derivado de pressupostos biológicos, antropológicos, sociológicos, políticos, entre outros, envolvendo uma diversidade de abordagens. Um longo caminho de possibilidades e de tarefas mais complexas é a busca empírica/paradigmática/epistemológica dessa pluralidade da cultura.

Observamos em um dos entrevistados uma reflexão que se aproxima dos Estudos Culturais. Para o acadêmico *Guilherme*, do 4º ano, todos possuem cultura, ela “é o conhecimento que você adquire vivendo em um meio. Não se pode dizer que uma pessoa é menos culta do que outra [...] as duas têm cultura.”

Outra versão parecida à anterior encontramos na fala da acadêmica do 4º ano *Yasmin*:

O que é cultura? Engraçado essa pergunta. Porque a gente está fazendo um curso de cultura. E eu acredito que cultura está presente em tudo, em todos os espaços, em todos os lugares. Está dentro da universidade, em casa. A cultura está presente em todos os nossos contextos.

Já para o acadêmico *Daniel*, do 4º ano, a cultura seria uma bagagem: “É uma bagagem, não ensinamento, mas uma bagagem daquilo que você traz consigo dessa visão cultural.” Esta é uma concepção de que o conhecimento é depositado e vai-se acumulando ao longo da existência humana como se fosse um depósito. A acadêmica do 3º ano *Beatriz* inicialmente se pergunta: “Cultura?” Não tem certeza, mas responde: “Representa cada parte

de uma região, cada região tem sua cultura, seus costumes. Trazido de outros países ou não”. A acadêmica apresenta uma posição fixa, de que cultura pode ser a representação regional, nacional ou internacional, que é perpetuada e trazida pelo homem como seu significado.

Para Hall (1997), a cultura pode ser vista sob dois aspectos: a cultura como substantivo é o “lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (HALL, 1997, p. 16).

A cultura no campo epistemológico, para Hall (1997, p. 16) refere

à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a “cultura” é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo.

Dessa forma, o esforço veio no sentido de sair da interpretação meramente econômica, que tudo tenta explicar por um viés, sem considerar as outras dimensões constitutivas da realidade e sem abarcar as múltiplas possibilidades de compreender a cultura. Mas essas são explicações que terão suas ambiguidades. A cultura, para Hall, “é uma produção” (HALL, 2008, p. 43). A velocidade com que vêm ocorrendo as transformações sociais exige rigor e atenção redobrada aos olhares que deveremos ter com e sobre a cultura.

Há os depoimentos de duas acadêmicas que reforçam a diversidade da compreensão de cultura. Para *Vitória*, acadêmica do 3º ano, são as relações que determinam a cultura:

É tudo que envolve as relações entre as pessoas, desde os signos, desde os símbolos que envolvem essas relações [...] costumes, seria banal, mas não deixa de ser isso também. Acho que é esse envolvimento das pessoas com essa sociedade que constrói a cultura.

Trata-se de uma construção carregada de ambiguidades e de relações com as pessoas que vão permeando a cultura. Pensar em cultura? É o que faz a acadêmica *Letícia*, do 4º ano:

Eu penso bastante sobre isso. O que é uma pessoa culta? [...] Vejo isso como uma coisa muito ampla. Não vejo a cultura como simplesmente uma pessoa que tenha estudado muito, que tenha lido muito. Eu vejo a cultura como mais genérico [...] um exemplo: um caminhoneiro, ele tem que viajar, é o serviço dele. Normalmente trata-se de uma pessoa que não tem grande estudo, mas por ele viajar, às vezes conhece muito mais que muita gente por ele ter esse contato passando por todo o mundo muitas vezes. Eu vejo aquelas pessoas que só estudam. Ela só tem aquela cultura educacional. Se existe essa palavra, mas o que ele sabe é o que está escrito. Ela não tem aquela cultura mais humana, digamos assim, de conhecimento humano, aquelas vertentes que falam do conhecimento. Conhecimento lingüístico humano. Eu vejo que acaba não tendo a cultura social, se pudesse existir isso. Eu vejo a cultura muito

mais ampla que uma pessoa culta. Hoje teria que ser uma pessoa estudada, uma certa quantidade de estudo. Uma pessoa que lê muito das atualidades. Hoje, a cada segundo, acontece alguma coisa diferente. A cada segundo tem uma mudança tecnológica, tem uma mudança fisiológica e se descobrem novas coisas. Acho que a pessoa culta hoje é aquela pessoa que está atenta à vida. Digamos assim, vê as atualidades, tem uma base boa de estudo, sabe resolver por si os problemas, uma pessoa ágil na vida.

Pensar em cultura não significa somente estar sentado num banco escolar, como se isso possibilitaria à pessoa ser mais “cult”. Realmente não, conforme o exemplo apresentado pela acadêmica entrevistada, ora afirmando que a cultura é a vivência, mas também não negando que o estudo contribui. Ela fala de uma cultura genérica. Ambiguidades são expostas no discurso da acadêmica.

Ao buscarmos compreender a cultura na perspectiva do campo teórico dos Estudos Culturais, esses entrelugares poderão significar um terreno fértil, inovador e revolucionário para definir a cultura. A complexidade com que se expõe o tema é tanta que, a partir daí, pretende-se fazer o estranhamento, a negociação e até mesmo o hibridismo que pode surgir dessas transformações. Para Bhabha (2007, p. 20), “os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performativamente”, isto é, nos espaços fragmentados e diversificados do campo da linguagem.

Então, não veremos mais a cultura como fixa, hierarquizada, temporal e delimitada num espaço e tempo. As polaridades devem ser rompidas para, assim, criar novas possibilidades de um hibridismo cultural, hibridismo (HALL, 2008, p. 71) “de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade”.

Ela, a cultura, não mais é estática, estandardizada e de fácil compreensão. Como afirmam Duschatzky e Skliar (2001, p. 135): “As culturas não são essências, identidades fechadas que permanecem através do tempo, mas são lugares de sentido e de controle, que podem alterar-se e ampliar-se em sua intenção.”

Portanto, não há um conceito de cultura que seja homogêneo e de transmissão consensual, mas ela é um processo de constante deslocamento produzido e proliferado pelas diferentes “fronteiras” culturais.

Num certo sentido, pode-se dizer que, no curso de Educação Física, esses deslocamentos, essa proliferação de significados, essas fronteiras hoje se dão no espaço da discussão sobre a identidade e sobre licenciatura e bacharelado, como veremos a seguir.

3.3 Licenciatura e/ou bacharelado: as perspectivas dos docentes e discentes para a construção da identidade do curso

Não é nosso desejo retomar exaustivamente o processo histórico das diretrizes curriculares, uma vez que já o trabalhamos em capítulo anterior, mas necessário se faz salientar alguns momentos relevantes para que se compreenda como se deu o desmembramento do curso de Educação Física em duas habilitações e como é vista essa perspectiva pelos docentes e discentes entrevistados do curso de Educação Física da UFMS.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, iniciou-se um novo processo de organização da educação brasileira e, conseqüentemente, dos cursos universitários, especificamente dos cursos de Educação Física do país, que tinham de se adequar à nova legislação.

Quanto à organização da educação nacional, a Lei 9.394/96 traz, no inciso primeiro do artigo 8º, que caberá

à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, LDB 9.394/1996, p. 4).

Norteados pela legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ficou sendo o órgão com a função normativa, de supervisão e com atividades permanentes na estrutura educacional brasileira. Com base na legislação educacional, as universidades brasileiras acabaram tendo autonomia para criar, expandir, modificar e extinguir cursos. Além de outras atribuições, as universidades devem fixar os currículos e programas de cada curso, sempre obedecendo à legislação das diretrizes nacionais.

A partir da nova LDB, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 01 do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, que norteia os cursos de licenciatura e graduação no ensino superior, que teriam um prazo de dois anos para se adaptar à nova legislação. Posteriormente o tempo foi dilatado para 15 de outubro de 2005.

Diretrizes deveriam ser realizadas por regime de colaboração e articulação entre o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais, a União Nacional de Dirigentes Municipais de

Educação, representantes de Conselhos Municipais de Educação e associações profissionais e científicas.

O Conselho Nacional de Educação, ao longo do período de 2002 a 2009, foi editando resoluções para cada curso do ensino superior. Para o curso de Educação Física, inicialmente foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. Essa Resolução do CNE/CES nº 7, de 05 de abril de 2004, foi alterada pela Resolução CNE/CES nº 7 de 04 de outubro de 2007.

Pela orientação dada na Resolução nº 01 do CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional dos Profissionais em Educação Física (CONFEF) participou ativamente desse processo de discussão que levou a debates acalorados com diversas posições entre os profissionais a respeito da Educação Física. Não só o Conselho dos Profissionais em Educação Física, como também as universidades brasileiras, através dos cursos de Educação Física, professores e estudantes de Educação Física, entre outros profissionais, participaram dessa discussão.

A relação de poder ficou explícita na medida em que esse debate foi ocorrendo. Para Moreira e Silva (2008),

é a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político (SILVA E MOREIRA, 2008, p. 28).

Em Mato Grosso do Sul. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul não houve esse processo de discussão ampla. Ela ficou restrita ao Departamento de Educação Física, que deliberou pela reestruturação do curso e o oferecimento de apenas o curso de licenciatura, conforme foi possível perceber pelas entrevistas feitas com docentes e acadêmicos do curso.

Para o professor *Gabriel*, “não houve uma discussão muito grande a esse respeito; houve quase um consenso nesse posicionamento”.

Questionado como se deu o processo de implantação, afirmou:

Isso demorou uns cinco anos. A gente protelando. Teríamos alguns cursos assim daqui de Campo Grande, por exemplo, a UCDB imediatamente já adaptou o seu currículo a essa estrutura. A gente via que logo eles teriam que refazer. Então eles tinham lá três propostas curriculares, uma em cada ano, e nós relutamos muito em refazer. Quando chegou já no último ano, que era de implantação, há quatro anos atrás, nós tivemos que fazer essa adaptação forçado e a toque de caixa daí então, até porque não teve assim uma discussão muito grande. Era o consenso que tinha que fazer e não tinha mais o que fazer. A gente esperava que nessa questão houvesse uma reversão. Na verdade, não foi, e aí nós adaptamos o curso antigo generalista com quase a mesma característica, agora só para licenciatura. Na verdade, o curso estava voltado para licenciatura anterior. Para licenciatura, e as pessoas davam aulas em outros lugares, em outras coisas, como academias, por exemplo. Então não

houve uma mudança radical, mas teve que se adaptar. Não houve debate com os estudantes. Houve um debate entre os professores, a possibilidade de debates entre os professores. Alguns colaboram mais que os outros, mas houve uma proposta que foi debatida e discutida dentro do departamento com pouco tempo, é verdade, às vezes de forma superficial, pode ser. Tanto é que nem terminada a implantação dessa nova estrutura, já está pintando uma outra estrutura.

Como podemos constatar, não houve debate na comunidade interna do curso. Para o professor *Gabriel*, o curso vinha adiando a decisão de como deveria ser a nova estrutura e de como se adaptaria à Resolução 03/1987. Eles sabiam que teriam que tomar um rumo, mas acabaram decidindo apressadamente e sem o engajamento e a participação dos acadêmicos, com exceção do Conselho de Departamento de Educação Física da UFMS, que é constituído pelos professores e um representante acadêmico, mas que o fez de forma tímida. O discurso do professor Gabriel de que houve consenso e a decisão deveria ser tomada não elimina a relação de poder. A relação de poder fica explícita no momento em que o Departamento do Curso de Educação Física tomou a decisão de adaptar o antigo curso à nova legislação e de oferecer apenas a licenciatura e não oferecer o bacharelado aos futuros profissionais de educação física. Com isso, excluiu a maioria dos acadêmicos desse debate e dessa decisão. Assim, podemos afirmar que foi um consenso imposto que excluiu os discentes do processo.

Em entrevistas, a posição de três acadêmicos do curso reforça a opinião do professor entrevistado. A primeira: “Não participei de nenhuma discussão” (*BEATRIZ*, acadêmica do 3º ano). O segundo: “Não, eu não participei” (*LUCAS*, acadêmico do 4º ano). O terceiro: “Nenhuma. Não, porque não foi avisado” (*GUILHERME*, acadêmico do 4º ano).

A justificativa dada pelo professor *Gabriel* de que a sua opinião referente à resolução que se tinha aprovado pelo Conselho Nacional de Educação sofreria modificações não foi concretizada da maneira que pensava (mantendo a formação generalista e não mais em dois campos de atuação) e obrigou o curso, “a toque de caixa”, a aprovar uma nova estrutura curricular, trouxe, em certa parte, uma forte visão dos docentes que construíram essa nova grade curricular. Nesse período houve a relação de poder entre os professores e alunos. Para Moreira e Silva (2008),

é suficiente afirmar aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc (MOREIRA E SILVA, 2008, p. 28-29).

Quando das entrevistas, no primeiro semestre de 2009, o curso vivenciava o mesmo processo de reformulação curricular. Nesse período, havia a preocupação de que os alunos efetivamente participassem desse processo.

Essa preocupação foi externada pela professora *Maria*, uma dos docentes entrevistadas:

O próximo passo é disponibilizar aos professores para que eles possam fazer suas contribuições, fazer um evento para discutir com os alunos para que eles também possam fazer suas discussões, mas antes do evento a gente dar subsídios teóricos para que eles possam discutir. Não pelo senso comum, mas a partir do que nós estamos pensando. E retornar dessas discussões para tentar rever essas referências que nos foram trazidas dessas contribuições e apresentar já numa proposta com as contribuições vindas, e aí, aprovada, a gente encaminha. Essa é a proposta.

O discurso da entrevistada é permeado pela relação de poder dos docentes e a imposição de uma fundamentação teórica ditada pelos mesmos. Este é um processo que poderia ser mais propício e fecundo a partir da periferia do poder e com muita negociação, colocando os discentes como protagonistas do processo.

Cabe destacar que, apesar de a professora querer controlar e colonizar a participação dos discentes, essa participação também provocará outros lugares, entrelugares, nos quais os discursos dos discentes poderão ou não quebrar o controle exercido:

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 2007, p. 20).

Nesse sentido, destacamos que, embora a comissão constituída pela Chefia de Departamento de Educação Física da UFMS com o objetivo de apresentar uma nova proposta curricular para o curso não tenha acadêmicos, discentes acabaram se inserindo na comissão e estão buscando contribuir com sugestões. Isso nos faz recorrer a Giroux e McLaren (2008, p. 139), que, quando escrevem sobre a política cultural, o currículo e a respeito e o engajamento dos demais membros, enfatizam que:

a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência.

A abertura dada pela comissão e o desejo de que haja maior participação não só de professores, mas também dos acadêmicos e servidores administrativos do Departamento, levou-os a se inserirem nesse processo. Ainda que se trate de uma abertura vigiada e controlada, houve momentos de negociação e ressignificação provocados pela presença dos acadêmicos.

Além da adaptação do currículo à nova legislação, o Departamento de Educação Física da UFMS teria que decidir pelo oferecimento da licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física. Percebe-se nas entrevistas com os docentes e discentes do curso que alguns fatores levaram à decisão de apenas oferecer a licenciatura, fatores esses relacionados à falta de infraestrutura, falta de professores e ao peso que o curso dá à formação de professores.

Para o professor *Gabriel*:

O curso de Educação Física tradicionalmente estava voltado para a escola. Todos os professores trabalhavam em escola. Raros aqueles que trabalhavam fora das escolas, como academia. Só se fosse proprietário. Era consenso que o curso estava voltado para a escola. É uma necessidade que seria comum quando houve essa adaptação à legislação a contragosto. Foi quase uma tendência natural que se ficasse ligado na licenciatura, mas também ficou combinada, com a contratação de mais professores e a criação de laboratórios, a criação do curso de bacharel.

Esta posição é compartilhada pelo seu colega professor *João*: “Vamos permanecer, nos fortalecer e quiçá propiciar condições para que a gente coloque também o bacharelado”. Isto vem ao encontro do que Gracia (2008, p. 140) escreve:

Neste contexto, novos desafios se oferecem à educação, novas necessidades exigem novos modos de enfrentamentos, novas perguntas esperam, também, respostas novas. A educação precisa ser vista e analisada nesse quadro geral, pois ela é um componente vivo dentro da sociedade, não sendo cabível pensá-la desarticulada do contexto social, econômico e político. A educação é uma ação política, quer queiramos ou não.

O curso de Educação Física da UFMS é o mais antigo do Estado e tem a tradição de formar profissionais de Educação Física, na sua maioria para as redes escolares. A educação é considerada mais ampla por abarcar também a promoção da saúde, pois a doença e a dor passam para o campo da fisioterapia. No campo da saúde, a Educação Física atua no condicionamento físico e na prevenção que proporciona bem-estar, nas atividades de lazer, na formação de educandos e no treinamento esportivo em vários níveis. Os alunos gostariam que o Departamento oferecesse a outra graduação, o bacharelado.

Houve, no início da implantação da nova licenciatura, muitas dúvidas dos acadêmicos que entravam no curso, ocasionando algumas desistências, mesmo com a decisão tomada pelos professores entrevistados, que não descartam, futuramente, o oferecimento do bacharelado.

Buscando justificar a posição tomada pelo curso na decisão de oferecer apenas a licenciatura e afirmando que a UFMS tem um compromisso com a sociedade e desempenha papel importante, um dos professores entrevistados aponta:

A gente acha que a Universidade tem uma função social, então ela não vai por esse encaminhamento. Agora, o que a gente observa nas outras universidades é burlar a legislação. Quer dizer, volta a professor generalista porque tem três anos de licenciatura mais um ano de bacharelado e faz em quatro anos as duas formações. O que a gente quer fazer aqui não é fazer isso, a mesma coisa. É dar outro curso de bacharelado, a possibilidade de no mínimo mais dois anos. Pode ser até complementar com a licenciatura e o bacharelado, mas ele teria que fazer um outro vestibular, outra seleção, um outro curso. Não com a mesma proposta de formação, não é para o mercado. Seria para assessoria (*GABRIEL*, professor).

Observamos que ainda temos fervilhando dentro do curso posições silenciadas e que são relatadas pelos entrevistados, não só pelos acadêmicos, mas também por docente.

Eu acho que a Universidade perdeu muito [...]. Diminuíram as vagas, diminuiu a concorrência do curso. Porque o bacharelado, querendo ou não, abre mais o campo do profissional. Então eles vão procurar as universidades que ofereçam isso. Infelizmente a nossa só oferece a licenciatura plena (*ANA*, acadêmica do 2º ano).

Neste jogo de representação, as identidades e as relações de poder afloram, no sentido trazido por Silva (2006, p. 46):

A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que o fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis.

O termo usado pela acadêmica, “licenciatura plena”, queria dizer que esse profissional poderia atuar em todos os campos do conhecimento da Educação Física, tais como escolar, lazer, saúde, academia, treinamento esportivo, assessoria técnica, etc., sendo mais conhecido como professor polivalente. Com a nova resolução do Conselho Nacional de Educação, houve o desmembramento dessa profissão em dois profissionais, que vão atuar na área escolar ou não escolar. Hoje a legislação não permite mais essa formação. Para obter o direito de atuar

na área escolar e nas academias, o aluno teria, hoje, que cursar dois cursos distintos, a licenciatura e o bacharelado.

O discurso da acadêmica coloca em questão se o desmembramento do Curso em dois campos de atuação trouxe melhora para a profissão ou a restringiu, fazendo com que os futuros profissionais tomem a decisão por um campo de conhecimento.

A opção de oferecer apenas a licenciatura não é consensual entre os professores. Um dos professores entrevistados se diz favorável ao oferecimento do bacharelado:

Eu não concordo com essa opção. Achei que foi um grande prejuízo que a gente tomou. [...] Outra questão que poderíamos levantar é a questão de equipamentos, laboratórios. O curso de Educação Física, para ser bom no bacharelado, teria que ter uma reformulação enorme. Para ser um bom curso de bacharelado, eu acredito que essas duas situações elas fizeram que o curso de Educação Física tenha feito sua opção pelo curso de licenciatura. [...] A minha defesa seria pelas duas formações. Na pior das hipóteses, só o bacharelado, não a licenciatura. Porque é uma opção de maior trabalho, mais empregos para essas pessoas que saem daqui e você atende uma necessidade de mercado. O mercado está procurando isso. O mercado está procurando o bacharelado. Tanto que você percebe algumas desistências no curso de Educação Física em função disso. Outra coisa que deixa claro isso: depois de determinado tempo na Universidade se acabam vagas para alguns cursos. Na Educação Física foi preciso fazer duas chamadas esse ano porque não teve candidatos para essas vagas. Então, pessoas que estudam em escola particular do estado aqui não quiseram abandonar seus cursos, mesmo pagando, para virem para cá. Porque era um curso de licenciatura. Então, o mercado pede hoje o bacharelado (PEDRO, professor).

Para o professor Pedro, a universidade deveria estar atenta ao mercado de trabalho, e, segundo ele, oferecendo o bacharelado a UFMS poderia atender mais as necessidades do mercado de trabalho.

Em entrevistas com os docentes e discentes, a falta de infraestrutura e a falta de professores foram preponderantes na decisão de oferecer apenas a licenciatura. Se esses problemas, forem resolvidos, eles não descartam a possibilidade de também oferecerem o bacharelado. Essa batalha de instituir um novo curso não se esgotará. Como Hall (2008, p. 243) destaca: “A luta continua: mas quase nunca ocorre no mesmo local ou em torno do mesmo significado ou valor”.

Por outro lado, as universidades públicas brasileiras sofreram pela falta de investimentos e os recursos ficaram mais escassos, o que dificultaria muito a implantação de um novo curso no Departamento de Educação Física. Essa situação já foi vivenciada quando o Departamento chegou a oferecer duas turmas de licenciatura, um curso de período integral e o outro no noturno. Anos depois, o curso que era oferecido à noite foi fechado por falta de professores concursados.

Para a acadêmica *Letícia*, do 4º ano, o desmembramento da Educação Física em duas formações fortalece a dualidade que existe na profissão:

Então, a partir do momento que forma para bacharel, você não está mais formando para professor. Essa é a mente que tem aqui dentro. Deixa de formar professores para formar educadores físicos²³. Então deixa de verificar a mente e passar a ver só o corpo.

Continua a discente:

Eu acho que acaba fortalecendo essa dualidade da Educação Física, justamente um quer formar a consciência e o outro quer educar o físico. Eu acho que acaba sendo um tiro no pé. Discutem tanto isso e acabam dividindo [...]. Eu acho que esta questão de dividir recorre, recai justamente nesta dualidade (*LETÍCIA*, acadêmica do 4º ano).

Essa dualidade de ver a Educação Física é vista como uma profissão que cuida especificamente do corpo vem de muitos anos. Para Medina:

O corpo humano, salvo raras exceções, é tratado pura e simplesmente como um objeto em nada diferente de uma máquina qualquer: um carro ou, na melhor das hipóteses, um computador mais sofisticado. Assim, eliminam-se dele todas as peculiaridades do animal racional capaz de falar, sorrir, chorar, amar, odiar, sentir dor e prazer, brigar e brincar, capaz de ter fé e transcender, com a sua energia, a própria carne (MEDINA, 2007, p. 41).

Uma parcela da sociedade reforça essa visão, como se pudéssemos isolar ou separar o corpo da mente. Isso é impossível, pois corpo e mente formam uma unidade indissociável.

Por outro lado, temos acadêmicos preocupados em suplantar essa dualidade e que desejam o retorno do oferecimento da licenciatura plena, como era anteriormente. Diz a acadêmica do 3º ano *Vitória*: “Acho que tem que ser licenciatura plena”.

Ela Justifica a sua posição:

Eu acredito que são duas especialidades distintas, mas que podem, sim, ser trabalhadas juntas, porque a mesma base que se usa para bacharelado se usa para licenciatura, tanto que o pessoal que está se formando esse ano e em anos anteriores são todos licenciatura plena, ou seja, licenciatura e bacharelado. E a base da distribuição das disciplinas é a mesma; as disciplinas distribuídas são disciplinas muitas parecidas com a nossa. Todas têm Fisiologia do Exercício, todas têm Fisiologia Humana e todas têm Didática e todas têm Psicologia, por exemplo. Talvez por ser uma Lei Federal essa divisão, mas eu não vejo motivo ou o porquê para essa separação (*VITÓRIA*, acadêmica do 3º ano).

²³ Educador Físico é uma terminologia comumente utilizada para definir o profissional de educação física que atua na área não escolar.

Esse debate permite vislumbrar que ele não se encerra com a definição de dois campos de atuação, pois existem ainda dentro da profissão os defensores da posição de que a formação desse profissional deva ser polivalente. Hoje a legislação diz que eles são profissionais em Educação Física, mas, quando atuam na escola e até mesmo em áreas não escolares, ainda são identificados como professores de Educação Física. A profissão ainda é permeada por uma crise de identidade profissional que provavelmente continuará ensejando debates.

As mudanças trazidas na formação de profissionais em Educação Física pela Resolução nº 07/2007 do Conselho Nacional de Educação têm sido questionadas e têm redefinido as formas de atuação desse profissional na sociedade, mas exigirão novas disputas, vários questionamentos. Espera-se que esses embates sejam focados na relação social, econômica e política vivenciada pela profissão.

Para Gracia (2008, p. 141):

Durante vários anos, os educadores foram formados através de uma visão homogênea e linear. Essa linearidade imposta por meio de sua formação fez com que valores essenciais da dinâmica do conhecimento fossem ignorados. A valorização de um currículo centrado em teorias absolutistas em detrimento de outros conhecimentos estabeleceu modelos robotizados do exercício profissional do professor.

O chamamento que fazemos é que esse debate entre a licenciatura e o bacharelado seja realizado nos entrelugares, com possibilidades de novos diálogos, novos argumentos e novos significados, onde os sujeitos possam colaborar e/ou contestar tudo que está sendo realizado.

Para Bhabha (2007, p. 20-21),

a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.

O curso de Educação Física da UFMS, por ser um curso preocupado com a formação humana, deve permitir que essa articulação social de que nos fala Bhabha (2007) venha a florescer, seja ela conflituosa ou consensual.

Sobretudo nesse momento, ainda em consequência das últimas orientações das Diretrizes Curriculares, pelo qual o Departamento de Educação Física está passando, o debate é fundamental, pois ele está numa significativa etapa de reelaboração do seu currículo, podendo apreender outras formas e ressignificar suas identidades.

Conforme Corazza (2001, p. 138):

Fazer aparecer o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos do currículo não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar. Não é fechá-lo em si mesmo. É fazer para descrever, nele e fora dele, jogos de relações diferentes, múltiplos e disseminados.

Esse sempre será o desafio de todos os educadores: buscar um novo curso, uma nova universidade e uma nova sociedade. Não como algo realmente novo, mas que também traga a substância do velho e que faça com que as mudanças que possam ocorrer sejam significativas em direção à valorização de todas as identidades.

3.4 A identidade do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

“Aí. Identidade? Não sei te dizer.”

(ANA, acadêmica do 2º ano).

Uma nova realidade se impõe aos professores e às universidades frente à diversidade de identidades. Através das entrevistas realizadas com professores e acadêmicos, percebe-se que cada vez mais chegam à escola alunos oriundos de diversas culturas. E é nesse momento em que se situa o curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com duas estruturas curriculares. Uma terminou em 2009 com a formação da última turma em licenciatura plena (bacharelado e licenciatura). Esse profissional poderá atuar tanto na área escolar quanto na área não escolar. A outra baseada na Resolução do CNE/CP nº 01/2002 de 18/02/2002 que tem no curso de graduação em Educação Física, a formação de professores da Educação Básica no seu Art. 3º (2002, p. 2): “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico”. Ou seja, esse profissional estará habilitado para atuar na área escolar.

Porém, quando das entrevistas, no primeiro semestre de 2009, já se discutia no interior do curso uma nova reestruturação curricular, que aprovada em reunião do Colegiado de Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com a Resolução nº 037 de 27 de outubro de 2009, que está sendo implementada a partir de 2010. O Curso de Educação Física da UFMS tem passado por deslocamentos confirmados por depoimentos de professores e acadêmicos.

Vejamos a opinião de um dos docentes do curso quanto à identidade do curso:

Infelizmente é um problema que a gente tenta resolver hoje no Departamento [...]. E a gente está tentando buscar um direcionamento para uma área específica para ter uma característica como curso de Educação Física que trabalhe numa área específica de pesquisa para ter uma identidade. Mas eu não consigo identificar uma identidade para o curso de Educação Física (*PEDRO*, docente).

Para o docente, parece ser um problema para o Departamento do curso não possuir uma identidade. É possível que, ao longo do curso, vozes tenham sido silenciadas nesse debate. Afirma Hall (2003, p. 9): “Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo.” Na reformulação da estrutura curricular que está ocorrendo, abriram-se novas possibilidades de buscar a(s) identidade(s).

Diz o acadêmico *Matheus*, do 4º ano, que compartilha do mesmo pensamento do professor Pedro:

Não, o curso de Educação Física, no meu ponto de vista, não tem uma identidade ainda. Eu estou trabalhando na reestruturação. Eu faço parte da reestruturação do projeto político-pedagógico do curso. Então, o que tem que ser feito agora é dar uma identidade para o curso de Educação Física, que não tem ainda uma identidade. Este é o meu ponto de vista (*MATHEUS*, acadêmico do 4º ano).

O que leva a pensar que o curso de Educação Física da UFMS não tenha uma identidade? A construção da identidade é bem complexa e serve como balizamento para encontrar as diferenças entre os alunos e com os demais cursos que são oferecidos por outras instituições.

E quando ocorrem encontros entre acadêmicos de várias universidades em eventos? Nas rodas, ao iniciarem a comunicação, o encontro se dá pela sua identidade. Por exemplo: Você estuda onde? Você é da federal? Você é da particular? Isto já demonstra que há, sim, uma identidade, mesmo que seja da instituição que oferece o curso.

O professor *Gabriel* mostra essa complexidade a partir do perfil dos alunos que entram no curso:

Aqui a identidade hoje está um pouco complicado porque não é esse o perfil do acadêmico que entra aqui. O acadêmico geralmente nem pratica nenhum esporte, mas às vezes nem mesmo habilidade com a atividade física ele tem. Então, são outros fatores que estão entrando que a gente está procurando identificar, não tem claro.

Para o professor, a identidade do curso estaria relacionada às habilidades e as práticas corporais que os alunos ingressantes possuem. Afirma Hall (2003, p. 12): “O sujeito pós-

moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Para o professor *Gabriel*, geralmente os alunos não trazem no seu acervo pessoal quase nenhuma habilidade com as atividades físicas; por isso, é complicado falar da identidade do curso – como se somente os alunos definissem a identidade do curso. Ao mesmo tempo em que fala da falta de identidade, o professor, ao “lamentar” a falta de habilidade dos alunos, mostra que entende que a identidade do curso deveria estar voltada para formar esportistas.

A professora *Maria* compartilha as demais posições:

Ele não tem nenhuma identidade. Um desafio para nós, que estamos tentando ajustar o projeto de curso, é justamente buscar essa referência de identidade do curso, que referência que a gente quer dar de identidade para o curso. Isso ainda de forma prescrita. Agora, sabemos que o fato de nós termos uma identidade prescrita no projeto do curso não significa que nós vamos conseguir dar essa identidade na formação. Porque quem faz o currículo é, mais uma vez tenho que ratificar, é o professor de sala de aula. Mas o primeiro passo tem que ser dado, que é prescrever essa identidade, pensar que identidade é essa, para depois a gente poder talvez buscar os pares ou as pessoas que estão sensíveis a isso, tanto docente quanto discente. Porque, se ele tiver uma compreensão também do papel que lhe cabe, da atuação que ele deve ter dentro dessa proposta da aplicação do currículo, certamente nós vamos ter também uma ou, se não tivermos, vamos caminhar um pouquinho mais adiante nessa perspectiva de conseguir colocar em prática o que está dentro ou prescrito no projeto. É projeto. Não vai significar que vai se realizar na prática. É um projeto. É uma proposta.

A professora entrevistada faz parte da comissão que discute uma nova proposta curricular para o curso e coloca como desafio da comissão a sensibilização de professores e alunos na definição da identidade do curso. Para ela, mais do que prescrever a identidade, é preciso colocar em prática o projeto a ser aprovado pelo Departamento. Para a entrevistada, deve-se pensar qual identidade é externalizada no curso e, a partir daí, conquistar novos aliados para a consolidação dessa identidade. Segundo Hall, “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2003, p. 13). No momento em que se caminhar para os debates a respeito das propostas da comissão com a comunidade interna do curso e, posteriormente, quando forem encaminhadas para aprovação no Departamento se revelarão as relações de poderes. Diz o mesmo autor: “Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (HALL, 2003, p. 62). Alguma provavelmente está silenciada, outra mais explícita, imbricada nas identidades trazidas por cada um, tais como religião, étnica, raça, gênero, todas trazidas das diferentes práticas culturais vivenciadas ao longo da vida. A

universidade certamente deve propiciar isso, se pensarmos numa proposta curricular que valorize a diversidade e a diferença cultural.

Outros entrevistados afirmam que o curso possui, sim, identidade, já que tem o compromisso de formar professores. Essa identidade estaria voltada para esse campo.

Vejamos a opinião de *Beatriz*, acadêmica do 3º ano: “No momento o curso está voltado para a Educação Infantil. Eu gosto.”

Ela confirma que a identidade do curso é voltada para a formação de professores e que tem afinidade com essa identidade.

Outro entrevistado, o acadêmico do 4º ano *Guilherme*, reforça a opinião da sua colega. Ele coloca não só a Educação Infantil, mas diz que seria um pouco mais, “seria mais escolar, um pouco abrangente”. Essa opinião do acadêmico está muito relacionada com a sua própria formação, que é diferente da sua colega, já que ele está na última turma que formará o profissional habilitado para atuar na licenciatura e no bacharelado, enquanto a sua colega terá apenas o diploma de licenciatura plena.

Sua colega de classe *Letícia*, acadêmica do 4º ano, entende que a identidade do curso é escolar: “Eu vejo hoje que o curso está tentando formar professores de Educação Física para a escola.” De certa forma ela reduz o campo de atuação, pois a licenciatura envolve uma formação a partir da compreensão de que a Educação Física tem um amplo campo de atuação, como o treinamento esportivo, o lazer, a terceira idade e a elaboração e acompanhamento de projetos voltados à qualidade de vida.

Há uma identidade majoritária para a maioria dos entrevistados, principalmente para os acadêmicos do último ano do curso. Que identidade é essa? Para Hall: “A idéia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a estória do sujeito moderno” (2003, p. 24). O curso da UFMS, desde a sua criação, vem formando profissionais generalistas, tanto atendendo a demanda das escolas como as outras áreas do mercado. Pelas entrevistas feitas com os professores, percebemos que a maioria dos formandos vai para a escola pela melhor oferta de emprego e, principalmente, pela estabilidade no serviço público.

A reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais baixadas pelo Conselho Nacional de Educação para os cursos de graduação em 2004 permitiu que o curso de Educação Física tivesse duas formações, a saber, licenciatura plena e bacharelado. Mas o Departamento acabou mantendo o seu foco na licenciatura plena.

O acadêmico do 4º ano *Lucas* diz: “Eu acho que vejo pelo pessoal. A identidade do curso de Educação Física da Universidade Federal tem uma marca de formação de professor.”

Ele reforça os seus colegas de classe entrevistados dizendo que a identidade do curso é a formação de professores.

Ao ser perguntado sobre qual seria a identidade do curso, o professor *João* busca na grade curricular do curso a sua resposta: “A identidade dele é caracterizada pela estrutura curricular que ele carrega. Eu acredito que, na minha perspectiva, a formação de professores está a contento. Por esse caminho.” Segundo Silva (2007, p. 135):

A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.

O discurso do professor *João* é permeado pela sua longa atuação na área escolar e também pelos demais professores entrevistados que colocam o acento em formar profissionais para atuar em escola e é escola. Isso é reforçado pelo próprio Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFMS, como observaremos a seguir.

3.5 O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS: buscando “fixar” uma identidade

Consultando o Projeto Pedagógico do novo curso de Educação Física: Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2007, p. 5) em termos da necessidade social do curso, observamos o seguinte:

A necessidade de formar professores de Educação Física no Estado de Mato Grosso do Sul e em Campo Grande se torna necessária principalmente por ser uma Universidade Pública. Atualmente o Estado de Mato Grosso do Sul possui um número reduzido de cursos de Educação Física em relação à população do Estado, e apenas um curso em Instituição de Ensino Superior público e gratuito. A disciplina Educação Física é parte essencial no desenvolvimento motor e cognitivo, considerada como componente obrigatório no ensino básico. As Instituições de Ensino Superior, principalmente as públicas, devem primar por uma formação eficiente oferecendo aos que dela se servem um ensino de qualidade.

Mais adiante no próprio Projeto, podemos observar que ele estabelece o que foi mencionado por alguns professores sobre a identidade do curso:

[...] proporcionará aos acadêmicos uma formação pedagógica e científica, possibilitando uma ampla visão do curso voltado para atender a Educação Básica, os níveis Fundamentais e Médio (Projeto Pedagógico do novo curso de Educação Física: Licenciatura em Educação Física, 2007, p. 74).

Isso mostra que alguns entrevistados se pautaram no Projeto do Curso, que afirma que a identidade do curso é a escolar.

Apesar de o projeto procurar “fixar” uma identidade, nossa análise mostra que outras identidades circulam no curso. A entrevistada *Vitória*, acadêmica do 3º ano, vê no curso as várias identidades, não descartando a identidade escolar, mas acrescentando outras identidades não explicitadas no projeto pedagógico. Mesmo que o projeto esteja voltado para atuar somente na área escolar e sua habilitação seja apenas de licenciatura plena, quando se formar em 2010 ela pensa em outras possibilidades/identidades:

Acho que hoje o perfil do profissional que sai da UFMS é variado porque a gente tem profissionais que podem trabalhar bem em academias, em escolas, inclusive em dança. Isso é uma coisa que não tinha antigamente. Hoje nós temos profissionais que podem trabalhar com isso.

O curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS foi criado a partir da necessidade de atender as escolas do Estado de MS, mas isso não impediu esses profissionais de entrar em outros campos de atuação.

Afirma Silva (2007, p. 135-136):

Não se separa o conhecimento supostamente mais objetivo das Ciências Naturais e o conhecimento supostamente mais interpretativo das Ciências Sociais ou das Artes. Todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado dos aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais. As implicações dessa perspectiva não devem ficar restritas à análise. É possível pensar num currículo que enfatizasse precisamente o caráter construído e interpretativo do conhecimento.

A Educação Física vem buscando sua identidade pela luta que vem fazendo há décadas para tornar-se ciência através dos discursos binários, buscando ora nas ciências da saúde, ora nas ciências humanas e sociais a sua aceitação ou afirmação, conforme os depoimentos dados pelos docentes e acadêmicos do curso de Educação Física da UFMS. Não podemos definir como prontos e acabados, mas como possibilidade de deslocamentos. Buscamos em Hall (2008) argumentos para esse deslocamentos:

[...] o que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas (HALL, 2008, p. 123).

Deslocamentos como o que aparece na fala da acadêmica Vitória, que entende que a identidade do curso seja não só a formação de professores para a escola, mas que o profissional nele formado atue também em academias, que é outro campo da Educação Física e cujo aluno necessita, hoje, outra formação acadêmica, não oferecida pelo curso da UFMS.

A Educação Física vem sendo permeada por um processo constante de mistura e de hibridização. Como afirma Hall (2008, p. 71), um processo de hibridização é “um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”, num jogo histórico marcado pelos conflitos das relações de poder e de pensamentos, como verificamos nas entrevistas.

A compreensão da identidade é algo complexo em que as estruturas estão sendo abaladas e suas referências questionadas. Isto ocorre no curso de Educação Física da UFMS. Não podemos visualizar o curso num projeto panóptico²⁴. Se aceitarmos que a identidade é permeada pelas relações sociais e que essas relações estão em processo de contínua mudança, então a identidade estará sempre em crise e não será estável, mas carregada de possibilidades de se construir no reagrupamento dos velhos com novos conceitos que vão surgindo.

Esta seria a possibilidade, nesse debate, de um curso de Educação Física líquido. Remetemo-nos a Bauman: “Os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade” (BAUMAN, 2001, p. 8). Sendo líquidos, não estão subordinados ao espaço e presos ao tempo. Percorrem caminhos antes ditos intransponíveis e que, hoje, com o seu poder discursivo, transbordam, inundam e contornam os obstáculos que vão surgindo.

O Departamento de Educação Física deliberou pela criação de uma comissão para rediscutir um novo currículo para o curso composta exclusivamente de professores, e os membros escolhidos abriram a comissão à participação dos alunos, o que significa que se abrem as possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, as identidades poderão ser reafirmadas, reagrupadas, transformadas ou inseridas num novo curso que surge nesse início de século.

O desafio será administrar a liquidez com as legislações, ressignificando ambas. Esse é um processo sempre inconcluso, e sua menor ou maior liquidez dependerá das relações sociais, que são sempre relações de poder.

²⁴ Termo aqui utilizado para designar um possível controle dos professores sobre a atuação dos alunos para que seja exclusivamente escolar.

3.6 As identidades dos docentes e discentes de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Indagamos os entrevistados sobre qual seria sua identidade profissional. Todos eles afirmaram que tinham essa identidade voltada para o campo educacional.

Diz o professor *Pedro*: “Eu acredito que seria o professor que realmente atua dentro da área, dentro do curso. Da Pedagogia Infantil e do Escolar.” Muito da sua identidade está relacionada à própria história do curso que, desde o início, estava preocupada com a formação de professores.

Propõe Hall (2003, p. 24):

Uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento particular (seu “nascimento”) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar e, de fato, sob certas circunstâncias, podemos mesmo contemplar sua “morte”.

Hoje os docentes e discentes vivenciam uma possível transitoriedade, já que o curso passa por transformações curriculares e, ao longo desse processo, novas identidades poderão florescer.

Outro professor entrevistado caminha no mesmo sentido:

As experiências e as convivências que a gente tem mostram que o direcionamento das atividades está voltado, como exemplo, para a formação de professor. Eles veem meu perfil como professor. Sempre dei aula em escolas. Dava aula no início de minha carreira. Fiquei 20 anos dando aulas em escolas. Então, para mim, esse é o meu perfil e se enquadra dentro disso... (*JOÃO*, docente).

Para o professor *João*, a sua identidade profissional é dada pelos alunos que o veem como formador de professores. Trata-se de um discurso reducionista, pois, como profissional de educação física, licenciado, pode atuar em lazer, treinamento esportivo e projetos sociais. Segundo Hall (2003, p. 13): “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’.” E, pelas suas experiências e convivência com o curso, ele acaba assimilando a ideia de que a sua identidade seja escolar, reduzindo a educação e abstendo-se dos demais campos de atuação, tais como no lazer, no treinamento esportivo, nas academias e na saúde.

Os dois docentes a seguir entrevistados definem suas identidades com seu projeto de vida e de sociedade; o primeiro busca sua resposta no pensamento de um filósofo:

[...] E aí me apropriando do conceito de intelectual transformador que o Giroux trabalha [...] Eu defendo que o papel do professor de Educação Física na sociedade e o meu seja o de intelectual transformador. Ou seja, de mudança, tentando fazer do pedagógico, mas de um fazer pedagógico mais político. E de um fazer político mais pedagógico (MARIA, docente).

Para a entrevistada *Maria*, a sua identidade é voltada para a escola. Mas ela não nega o caráter transformador de sua identidade.

O professor *Gabriel*, ao responder, dá risos, já que está no final de carreira e com um largo tempo de casa e provavelmente se aposente.

Eu acho que nessa altura até tenho (*risos*²⁵). Eu me identifico com a Educação Física que trabalha preocupada com o ser humano. Que tenha uma crítica social e que tenha por finalidade, por objetivo, através da Educação Física, construir uma sociedade mais justa igualitária, por aí vai. Um comprometimento do trabalho com a questão social, com a sociedade, não só com a Educação Física.

Este é um sujeito que se preocupa com a transformação da sociedade e, talvez por isso, veja sua identidade também ligada à educação.

O trabalho de Hall (2003) apresenta três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Para Hall (2003), o sujeito do Iluminismo é “um individuo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...]” (HALL, 2003, p. 10). Já o sujeito sociológico a identidade “é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2003, p. 11). A última concepção, segundo Hall (2003), é a do “sujeito pós-moderno, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2003, p. 13).

Dentre as afirmações dos professores entrevistados, as dos dois primeiros poderiam ser colocadas, na concepção de Hall (2003), como sujeito do Iluminismo. Os dois seguintes como sujeito sociológico. Mas se entendermos que a identidade é mutável e definida historicamente pelas relações que vão se dando ao longo da sua existência, provavelmente encontraremos em outro local, que não seja na escola, esses entrevistados assumindo outra identidade que não seja a escolar.

Para Hall (1999, apud SILVA, 1999, p. 108-109):

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da

²⁵ É comentário do autor.

cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos.

Nesse passado, os profissionais de Educação Física entrevistados atuavam e ainda atuam eminentemente na escola e aí construíram suas identidades e suas representações, processadas dentro de um curso de formação de professores.

Por outro lado, temos os acadêmicos entrevistados, do 2º ao 4º ano de estudo, em processo de formação profissional. As respostas são interessantes na medida em que pensaríamos – “filho de peixe peixinho é” – que eles também teriam uma identidade determinada pelas relações sociais que vão tendo na escola, com os professores, e também a partir da relação de poder que exercem os seus docentes. Elas parecem contraditórias, mas não o são:

Hoje não. Eu já não tenho essa visão de onde eu vou trabalhar o que eu gosto. Eu gosto da vertente da saúde. Só que eu não tenho uma base para trabalhar com a saúde, a base que eu tenho é para trabalhar na escola, dentro da escola, só que não é aquilo que eu gostaria realmente. Eu gostaria realmente de trabalhar lá, só com uma vertente diferente, com uma base diferente de tudo aquilo tem hoje (*LETÍCIA*, acadêmica do 4º ano).

Mesmo sendo conduzida, na sua formação acadêmica, para a área escolar, a acadêmica *Letícia*, do 4º ano, vem buscando outra vertente de atuação. Nesse sentido, descobrimos que a identidade profissional não é fixa, estável e permanente. A identidade será sempre um processo em construção e que nunca será completado. O momento pelo qual ela vem passando tem permitido essa reflexão. De um lado do campo, fragmentado, há profissionais dividindo-o em graduação e licenciatura. Do outro há os que buscam uma unidade e lutam para conquistar novamente o antigo modelo de formar profissionais generalistas.

Estamos nos entrelugares que fornecem um terreno propício nas batalhas que ocorreram, ocorrem e que ainda vão ocorrer. O que será sempre uma relação de possibilidades consensuais e, ao mesmo tempo, conflituosas.

Para um dos entrevistados, mesmo depois de ter passado por todas as etapas de sua formação e faltarem alguns meses para sua graduação, observamos uma identidade que muito se aproxima do entendimento dos Estudos Culturais:

Para ser sincero, nesse exato momento eu optaria pelo campo em que já estou atualmente. Eu sou policial militar. Atualmente eu optaria por isso. Não nego que posteriormente eu possa partir para atuar na área da Educação Física. Isso possa vir acontecer, e, para ser mais sincero ainda, é complicado, eu gosto da musculação, já estagiei em academia, e tanto é que hoje estou estagiando numa escola agora, e eu

gostaria de atuar em academia, mas não atuaria em uma academia após formado porque é um trabalho escravo (*LUCAS*, acadêmico do 4º ano).

Para o entrevistado *Daniel*, acadêmico do 4º ano, num primeiro momento no curso, ele parecia mover-se numa concepção de identidade do sujeito do Iluminismo:

No começo foi um pouco difícil. Quando eu entrei, queria saber tudo sobre futebol, futebol, futebol, futebol, futebol, e aí, com o passar dos anos, com o tempo, você vai vendo. Hoje para mim a área escolar é tranquilo. Quero isso. Vou buscar isso. Quero trabalhar na escola. Quero trabalhar com esporte educacional e quero trabalhar com treinamento, de preferência com o futsal, uma coisa que gosto. É um futuro um projeto mais lá na frente, uma coisa que quero buscar é a questão de trabalhar com a terceira idade; é um público bacana de a gente trabalhar. Vai ter uma demanda, e, então, assim, diria que seria um educador físico aí e a questão de professor. Do professor. Quero ser um professor de Educação Física. Quero dar aula.

O processo de sua formação acadêmica e os contatos que veio tendo com os professores e colegas do curso fizeram com que novos significados fossem somados à sua antiga identidade e novas representações culturais se apoderaram dele. Mesmo dizendo que tem uma identidade escolar, não descarta os prováveis deslocamentos, ora voltados para a terceira idade, ora voltados para o treinamento esportivo.

Uma das entrevistadas, do último ano, embora sua formação a habilite para atuar tanto na área escolar quanto nos demais campos, ela acredita que sua formação teve maior peso na área escolar:

Eu acredito que o nosso curso aqui é licenciatura plena. Eu sou, a minha turma é a última que está com licenciatura plena tanto bacharel como licenciado. Só que, mesmo assim, eu vi muito forte a licenciatura, não vi bacharel aqui no curso. Tanto que, acho se eu quisesse ir para essa área, eu teria que procurar outras formas, não aqui dentro. Porque aqui dentro nós estamos com muito licenciatura. Ofereceu (disciplina no campo do bacharelado), só que não foi tanto quanto na área de licenciatura. Ele não usou bem isso. Eu acredito para mim que não deu para aprender tanto das duas áreas, foi mais licenciado (*YASMIN*, acadêmica do 4º ano).

A acadêmica *Yasmin* lembra-nos que ela faz parte da última turma do curso em que o profissional sairá habilitado para atuar nos dois campos de atuação profissional (licenciatura e bacharelado). Porque historicamente o curso está voltado para a formação de professores, as disciplinas ministradas nele, na sua maioria, são voltadas para o campo escolar, principalmente depois da reformulação da grade curricular.

Para a acadêmica *Julia*, do 3º ano, a sua identidade é permeada pela ambiguidade. Ela não tem clareza de onde atuará no campo profissional, mas que poderá receber novos significados à medida que sua formação ocorra. Quanto à sua inclusão no mercado de

trabalho, ela diz: “Eu acho que vou sair para atuar no que aparecer, eu procuro saber um pouco de tudo e, conforme aparecerem as oportunidades, eu vou me especializando.” Mesmo depois de ter passado por um período de formação, a sua identidade não parece fixa ou permanente; ela está disposta a dar novos valores à sua identidade.

Para sua colega de classe *Beatriz*, também do 3º ano, a identidade é escolar, mais especificamente para trabalhar com bebês e crianças: “[...] no momento está voltada para a Educação Infantil. Eu gosto.”

O seu colega *Guilherme*, do 4º ano, que vem de outra grade curricular, não se identifica profissionalmente, embora tenha a sensação de ser escolar: “Não muito boa. Principalmente pela falta, que eu entendi que está faltando muita coisa ainda para eu aprender e poder chegar e poder dar uma boa aula. Tanto faz no infantil ou médio.”

A acadêmica *Vitória*, do 3º ano, tem uma identidade híbrida; mesmo com a sua formação para a escola, necessitará de outra graduação para atuar em outro campo. “Inicialmente eu estou fazendo estágio em escola; minha perspectiva é trabalhar com dança. Com área de dança em escola ou em academia.” Ela vislumbra a possibilidade de atuar tanto nas escolas quanto em academias.

O acadêmico do 4º ano *Matheus* parece supor uma identidade única, e sua perspectiva e o seu campo de atuação deixam transparecer que ela é escolar:

A perspectiva é continuar trabalhando na área escolar, de preferência na área escolar, e tentar o mestrado, posteriormente o doutorado; o foco agora é partir para um mestrado, continuar o estudo e, mais tarde, voltar para a federal e contribuir com alguma coisa também que eu usufruí, eu quero contribuir com alguma coisa para as pessoas que estarão chegando aqui.

Embora temporariamente com sua identidade profissional definida, os próximos passos a serem dados pelo acadêmico na busca de cursos de pós-graduação poderão alterar essa sua visão fixa.

A mais nova no curso, a acadêmica *Ana*, do 2º ano, fez um longo depoimento a respeito de sua identidade:

Então, eu fui, eu sei que tive um diferencial. No primeiro ano eu já consegui um estágio no Projeto e fui aprendendo durante esse primeiro ano, e no segundo ano continuei no projeto de extensão, e eu sei, assim, é uma realidade que não vai sair da minha cabeça tão cedo. Todo o mundo que entra no curso tenta fugir da área de ensino da licenciatura. Já eu não, eu fugia no começo; acabei entrando, sei agora que ser professora vai ser uma realidade na minha vida. Eu gosto. Eu gosto de ministrar aula. Pelo pouco que estou que eu sei. Eu tenho um contato legal com crianças com relação a professor. É algo que eu quero explorar. Mas eu quero continuar. Mas eu não vou ficar somente nisso. Quero partir para outras áreas, danças, academias, mas

isso vai num prazo maior. Porque tem que especializar, infelizmente, por causa do currículo. Mas é uma coisa que eu vou procurar.

Isso lembra Lara Ferre (2001, p. 214) quando escreve:

Teremos que seguir nos construindo a nós mesmos, a nós mesmas, com a vã idéia de poder algum dia, sem que o solo se abra sob nossos pés, acreditar na existência desse novo sujeito humano, complexo, que não é um, mas dois.

Os discursos dos entrevistados são construídos e vão sendo construídos na própria linguagem de práticas e posições que se entrecruzam com perspectivas diversas, que não se descartam, mas mobilizam, sensibilizam e misturam-se em um constante processo de negociação da(s) rota(s) a ser(em) seguida(s). Há a possibilidade de serem construídas novas identidades, não mais fixas e imutáveis, mas dentro dessa diversidade de identidades e de culturas que nos rodeiam.

3.7 O entendimento de Cultura Corporal dos docentes e discentes: há espaço para várias identidades corporais?

Como o curso de Educação Física tem uma forte relação com a construção das identidades corporais, consideramos fundamental, para compreender as identidades que circulam no curso e seus processos de ressignificação, trazer a análise das concepções sobre o corpo que estão presentes nesse curso.

É inegável que a Educação Física, ao longo de sua existência, vem buscando superar a dicotomia ente o corpo e a mente. Muitos dos termos utilizados por profissionais de Educação Física acabam por ajudar esse pensamento, através de várias terminologias utilizadas e aceitas socialmente, tais como Educação Física, Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, Cultura Física, Cultura Corporal, Treinamento Físico, Treinamento Esportivo, entre outros. Embora saibamos que ainda encontramos na sociedade grupos que mantêm essa dicotomia, também encontramos grupos que buscam ressignificá-la quando se trabalha com o corpo que não está dissociado das atividades mentais. O corpo e a mente são indissociáveis.

No programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, a Linha 3 vem realizando pesquisas com foco na diversidade cultural, diferença, pluralidade cultural, identidade. Nesse sentido, estamos optando pela terminologia Cultura Corporal, trazida por Daolio (1995), entre outros autores, e que atualmente mais tem sido utilizada, principalmente por entendermos que a cultura influencia significativamente o corpo e ele, o

corpo, se expressa devido às relações sócio culturais produzidas pela sociedade. Essa forma deve ser vista como uma das várias formas que se utilizam para definir Educação Física.

Acadêmicos e docentes entrevistados do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foram indagados qual é o seu entendimento de Cultura Corporal. É notório que, nos pronunciamentos deles, verificamos muito daquilo que apresentamos nas abordagens pedagógicas para a Educação Física Escolar; são elas: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotora, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A seguir, apresentamos as opiniões dos entrevistados.

Para o professor *Pedro*:

Cultura Corporal é um termo bastante em moda, e ele só está em moda por uma condição que foi instituída pelo mercado. Essa Cultura Corporal vem de uma necessidade de consumo em que a gente entrou, e essa sociedade de consumo acabou ofertando uma série, tanto do lado da alimentação quanto do lado da Cultura Física, da atividade física em si. Ela levou as pessoas a falarem mais sobre essa questão de Cultural Corporal, porque, se você pensar em um tempo atrás, quando os homens precisavam realmente trabalhar, usar o corpo, trabalhar com as ferramentas, fazer trabalho braçal, caminhadas ou coisa desse tipo, não existia essa preocupação. Também não existia o corpo que existe hoje; por conta disso ninguém pensava no corpo. As pessoas tinham outras formas de se preocupar. Eu acredito que essa Cultura Corporal seja uma questão, é lógico que é de saúde, mas ela está mais atrelada à questão do consumo e do modismo por parte das grandes empresas.

A fala do professor Pedro se aproxima do que Darido (2008), lembrando trabalhos de Carmo (1982) e Costa (1984), escreve: “A essência destes cursos de graduação atendiam à transmissão e reprodução do conhecimento vinculadas ao modelo capitalista” (DARIDO, 2008, p. 27). Para o entrevistado, a Cultura Corporal foi apropriada pelo capital, deu novo significado ao corpo e o utiliza para o ganho econômico.

O professor *João* inicialmente se pergunta e depois diz que Cultura Corporal é um processo, é a transmissão de atitudes:

Cultura Corporal? Eu acredito que a Cultura Corporal é absorção das condições em que há transmissão de atitudes. Ela vem sendo um processo, uma condição processual na vida das pessoas.

Quanto aos estudos de Albuquerque, Darido & Guglielmo (1994), Darido (2008) comenta:

Os professores mostraram-se presos às atividades ligadas à sua formação, o que restringe os objetivos da Educação Física à visão esportivista, higienista e à divisão por gênero, sem se aterem às diferenças individuais.

Diz o professor *Gabriel*:

Cultura Corporal é uma terminologia mais recente que foi empregada para tentar até superar uma visão um pouco mais biologicista do corpo. Então se tentou colocar na Educação Física Escolar esse termo para puxar um pouco, segurar um pouco de que nas atividades físicas aquilo tinha um conhecimento que foi acumulado em nível ou regional ou nacional ou pela própria humanidade; os esportes são o exemplo. São todas as formas de manifestação do esporte, da ginástica, da dança, são formas de Cultura Corporal do movimento.

Novamente recorremos a Darido (2008, p. 3) para analisar a fala do professor, pois, segundo o autor:

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente.

Nas práticas corporais há adeptos que partem da defesa do corpo a favor exclusivamente da saúde, mas também se busca, com novos estudos, uma nova visão e se propõe que todas as formas de movimentos humanos podem ser consideradas como Cultura Corporal.

A compreensão da professora *Maria* se baseia nos trabalhos dos defensores da Educação Física Crítico-Superadora. Diz ela num longo pronunciamento:

Eu acho que o papel da Educação Física na escola, em termos de cultura, é dar conta pelo menos de conseguir dar conta da Cultura Corporal, não a cultura plena, mas trabalhar com a Cultura Corporal dos seus alunos. Eu trago o coletivo, o chamado coletivo de autores que trabalham nessa visão de Cultura Corporal. Eu acho assim que o grande enfoque de atuação de Educação Física pode tomar como referência o livro do coletivo de autores para pensar o conteúdo a ser trabalhado na Educação Física Escolar. A Cultura Corporal articulada dentro de um conhecimento mais amplo é proposta pelo projeto pedagógico do curso, ou melhor, daquela escola, daquela instituição escolar. Então eu acho que o professor pode trabalhar nessa visão, sim, com todos os limites que o livro do coletivo de autores tem. Eu ainda vejo como uma referência que é possível de ser utilizada ainda hoje, apesar de ele ser obra, obra, não, mas uma referência de 1992. Não tem ainda na Educação Física, eu desconheço na Educação Física uma proposta para se pensar nessa visão da Cultura Corporal melhor do que o coletivo. Eles pressupõem uma perspectiva teórica chamada crítico-superadora que tem o Saviani daquela discussão toda para pensar a Cultura Corporal. E aí eles são muito felizes na hora em que eles falam do futebol. [...]. O problema fica em você só trabalhar com o conteúdo de esportes. Parece que você só tem a Cultura Corporal na área esportiva, e você não tem Cultura

Corporal na área, no conteúdo de dança, que o coletivo também propõe, na luta, que são os conteúdos concebidos para a Educação Física Escolar. Eu acho que a Cultura Corporal, ela precisa estar relacionada àquelas questões que o coletivo traz, que é a referência que eu utilizo, luta, esporte, dança, ginástica e o jogo.

Para a docente, a Cultura Corporal está inserida nos esportes, nas lutas, nas danças, nas ginásticas e nos jogos e que fazer diferente é um dos objetivos dos futuros profissionais para que a Educação Física possa dar conta da Cultura Corporal. Candau e Leite (2006), dialogando sobre a diferença e educação, apontam “as diferenças como construções sócio-históricas que se dão nas relações sociais” (CANDAU E LEITE, 2006, p. 137). E assim as diferenças, mesmo que sejam consensuais ou conflituosas, estarão sempre sendo (re)construídas.

Encontramos certa resistência, no momento de responder a questão a respeito da Cultura Corporal, da acadêmica do 2º ano do curso *Ana*, mas ela responde dentro dos seus conhecimentos vivenciado até aqui:

Não saberia dizer. Seria o que nossa sociedade está voltada hoje. Infelizmente a cultura do corpo hoje em dia é mais voltada para a estética. Essas coisas. Estudando agora no curso, sei totalmente que não é para esse lado. A Cultura do Corpo seria saúde, bem-estar, seria plenitude. Assim que eu definiria.

Movidas pelo ideal da beleza, associadas à cultura do corpo, proliferam as academias, e o corpo é construído com a finalidade de seguir o padrão estabelecido. Mas a estudante não para por aí e continua dizendo que o corpo também é saúde, e, com o que adquiriu também no curto período de sua formação acadêmica, fala em plenitude. A postura da aluna pode ser identificada com a abordagem da Saúde Renovada, ou seja, “esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiências” (DARIDO, 2008, p. 18-19).

Cultura Corporal para *Beatriz*, acadêmica do 3º ano é o seguinte: “Cultura Corporal eu vejo assim como a manifestação corporal do que você expressa, gestual, cultura, manifestação corporal. É você se expressar. Através da dança ou de alguma expressão.”

Muito parecido é também o discurso de *Daniel*, acadêmico do 4º ano:

Olha, Cultura Corporal, para mim, é tipo uma, é a cultura do corpo, é tudo, seria o que, aquilo que você consegue, é a partir do momento em que você consegue expressar através do seu corpo, você fazer essa demonstração, você usar o corpo para querer dizer alguma coisa. Usar todos os movimentos, algo que você dá, dar um abraço uma coisa que tenho. Eu acho que está relacionado com essa questão do corpo, é a expressão corporal. Você conseguir se comunicar através do corpo, do gesto.

Os discursos dos discentes lembram muito a abordagem Cultural sugerida por Daolio (1995, p. 37):

Além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas.

Para o acadêmico do 4º ano *Guilherme*, Cultura Corporal é o autoconhecimento e tem um caráter utilitário: “Cultura Corporal seria o conhecimento que você tem tanto do seu corpo quanto de como você pode utilizá-lo.” A resposta do acadêmico lembra a abordagem Desenvolvimentista. Segundo Darido (2008, p. 4), “é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores”.

Diz *Vitória*, acadêmica 3º ano:

Uma área que nós gostamos. Para mim, Cultura Corporal é como esse corpo, como esse indivíduo se comporta diante da sociedade em que ele vive, ou seja, temos diversas formas de cultura, temos diversas formas de expressão. Em uma cultura um gesto significa uma coisa em outra cultura outra coisa, então a Cultura Corporal é mais ou menos isso, é a forma como esse corpo se comporta dentro da sociedade. Essa sociedade e como essa sociedade vê o corpo.

Inicialmente a acadêmica se identifica com esse campo e entende a Cultura Corporal como a maneira da sociedade e do próprio corpo se expressar, e que em cada período histórico temos a nossa maneira. Isto se parece muito com as interpretações antropológicas (DAOLIO, 1995), que estão contidas no seu discurso.

Vejamos a fala de *Letícia*:

A Cultura Corporal, eu penso assim que seria essa questão que eu falei, de você ser uma pessoa culta corporalmente. Seria aquela pessoa que sabe o que é necessário para manter o corpo sadio, que pratica aquilo, porque a gente, não adianta a gente saber que devemos praticar meia hora de caminhada três vezes por semana, por exemplo, e não praticar. Eu acho que a pessoa tem essa Cultura Corporal e aquela pessoa que pratica uma atividade física regular que não seja de alta intensidade também, porque de alto rendimento, porque a pessoa que pratica aquilo acaba causando muito mais prejuízo do que vantagem para o corpo. [...]. Uma pessoa que tenha essa Cultura Corporal sabe, tem conhecimento, é uma pessoa culta corporalmente, essa pessoa quer o conhecimento é a necessidade e a prática dela.

Para a acadêmica do 4º ano, mais do que entender o que seja Cultura Corporal, é necessário que as pessoas a pratiquem com consciência e que ela se constitua em um estilo de vida, mas permeando seu discurso está uma concepção voltada à saúde cuja abordagem, como já destacamos, é denominada de Saúde Renovada (DARIDO, 2008).

Matheus, acadêmico do 4º ano, numa compreensão histórica, diz que o termo apropriado seria Cultura Física, como defende Pereira (1988):

Cultura Corporal? Eu entendo Cultura Corporal, eu entendo que o termo Cultura Física, eu gosto mais de Cultura Física, como o conhecimento corporal produzido historicamente pelo homem, também a capoeira, o basquete, o futebol, todos os conhecimentos corporais produzidos pelo homem no decorrer da história.

Seu olhar sócio-histórico fundamenta as práticas corporais produzidas pelo ser humano.

A valorização e o culto ao corpo tão propagado na Idade Antiga são apresentados na concepção do acadêmico do 4º ano *Lucas*:

A Cultura Corporal seria o culto ao corpo, seria a prática do movimento, é o que se tem muito nos meios de comunicação hoje, seria o culto ao corpo que vem formando a cultura corporal, que é, sei lá, que é aquela obsessão. Cultura Corporal é aquela obsessão pelo corpo perfeito. É o que se tem nos meios de comunicação.

Para a acadêmica do 3º ano *Julia*, Cultura Corporal é interação dos homens:

Cultura Corporal? Acho que isso aí é essa manifestação social através do corpo que a gente aprendeu bastante da cultura corporal, mudanças, que são essas manifestações em que, através do corpo, as pessoas se relacionam com outras pessoas, seria um pouco disso, interação dos corpos.

O pronunciamento da acadêmica *Yasmin* do 4º ano em muito se aproxima do campo dos Estudos Culturais:

Cultura Corporal? Ah, eu acredito que é essa questão do respeito ao corpo do outro. Porque é assim, eu lá no estágio tenho uma maneira de conceber o meu corpo, enxergar meu corpo, e tem essa questão de povos, ritual, então eu acho que é isso. É uma maneira de cada lugar, de cada povo, de cada região fazer com o seu corpo e a gente tentando o que a gente acha o correto. Nesse curso que a gente fez, a gente leu um texto bem engraçado. Depois que a gente leu, ao contrário, a gente viu que éramos nós mesmos. As coisas que nós somos capazes de fazer com o nosso próprio corpo, e a gente não acha isso absurdo, e a gente justifica umas coisas bem absurdas que somos capazes de fazer com o nosso corpo. E a gente não acha isso absurdo. E aí no texto a gente viu coisas bem absurdas, o que eles faziam com o corpo, batiam, daí a gente trouxe para a nossa realidade. Cultura corporal seria de cada lugar fazer do seu corpo da maneira de que eles vivem, são acostumados, depende do conhecimento que eles receberam.

De que corpo falamos? De que corpos falamos ou queremos falar? Será realmente que a Cultura Corporal é um campo das Ciências Naturais ou será das Ciências Humanas? Será

que fomos ou seremos absorvidos por essa “secular” dicotomia entre mente e corpo? Essa disputa de terreno terá fim?

Para o campo dos Estudos Culturais, não é o presente ou o passado, o natural ou o social, mas são as tensões e os deslocamentos provocados pela e com a Cultura Corporal que darão novos significados à Educação Física. Diz Bhabha (2007, p. 19):

Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo ‘pós’: pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo [...].

O desafio será viver nas fronteiras sob permanentes tensões com suas complexas identidades e diferenças. Como foi possível perceber, diferentes concepções de identidades corporais circulam no curso de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mulher e o homem, por serem seres sociais e manterem relações com a natureza e consigo mesmos, sempre estarão produzindo e/ou reproduzindo cultura(s). Durante a realização do trabalho, fomos descobrindo que, ao longo da história, concepções de cultura(s) eram apresentadas através dessas relações e a(s) identidade(s) se manifestando de uma maneira ou de outra. Um(a) são explícitas, outras menos ou não conhecidas pela cultura. Como na própria história de vida contada na introdução desse trabalho, algumas identidades foram sendo descobertas somente quando da produção desta pesquisa.

Nas fronteiras, e não mais com um único discurso, é possível vislumbrar que a(s) cultura(s) estará imbricada em tudo aquilo que se constrói. E o mesmo tem sido no caso da Cultura Corporal.

A Cultura e a Cultura Corporal levada para a escola conduziram os “pensadores” a construir uma linguagem (currículo) para que fossem atendidas as necessidades dessa população em geral. Muitas vezes, essa linguagem não era compreendida por seu significado, por sua representação e por seu discurso, o que “obrigou” a olhar a Cultura e a Cultura Corporal não mais de forma homogênea. Por serem agora discursos, as relações tornaram-se conflituosas e as hibridizações mais comuns.

A diversidade e as diferentes identidades que foram construídas ao longo do tempo nas abordagens que se têm trabalhado nas escolas, incluindo a Cultura Corporal, devem ser um sinal para o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para que, ao refazer o seu currículo, tenha a preocupação de não negar as várias concepções existentes e não fique somente aí, já que o campo de atuação do profissional em Educação Física foi para a saúde, as academias e empresas. Isso obriga o curso a não mais afirmar apenas uma identidade, mas ressignificar e multiplicar as identidades de acordo com os novos contextos.

Constituído no marco legal do Estado, o currículo, agora em forma de lei, é assumido pelas escolas, em todos os níveis de ensino, o que obriga ainda mais o Estado a regulamentá-lo. São baixadas pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais e Resoluções apresentando aos cursos novas decisões e novas relações.

Essas decisões e relações orientam e regulamentam as universidades e, em especial, o curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que precisam se adaptar à nova legislação. A relação de concordância com a formação profissional, que aparentemente foi consensual, não o foi, pelos depoimentos colhidos entre os professores e acadêmicos do curso. As relações de poder que surgiram no decorrer desse processo excluíram os acadêmicos dessas discussões, envolvendo a tomada de decisão de optar por oferecer ou manter o curso (licenciatura) ou abrir um novo curso (bacharelado) ou ainda oferecer apenas o bacharelado.

Nas vozes silenciadas, as identidades coletivas e individuais construídas do curso, no olhar dos docentes e dos acadêmicos, são que o curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem uma orientação escolar, mesmo que no discurso de alguns entrevistados tenha apresentado outras identidades.

No Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, é apresentado que a identidade do curso é escolar, ou seja, uma identidade que se pretende fixa e única.

Acompanhando o Projeto Pedagógico, a identidade dos professores também caminha no mesmo sentido. Os mesmos se identificam com a área escolar. Dos docentes entrevistados, apenas um colocou que o curso poderia oferecer o bacharelado, o que seria um caminho de não mais tornar um curso homogêneo, fixo e rígido. Lembro que esse entrevistado também colocou que sua identidade é a escolar. Mas é importante destacar que, apesar desse esforço de identificação e “congelamento identitário”, diferentes identidades circulam no curso, ainda que muitas vezes de forma marginal e clandestina.

Quanto à identidade profissional dos professores, temos majoritariamente a escolar, e a dos alunos não é tanto assim, embora permaneça escolar para a maioria. Mas essas identidades são colocadas em choque (conflitos) quando da divisão da formação do curso (licenciatura e bacharelado). Surge no interior do curso o desejo de se identificar com outro campo, o bacharelado.

Novamente observamos que, para além da identidade majoritária, outras identidades circulam, ressignificando inclusive a majoritária. Nesse sentido, é interessante o pronunciamento de alguns alunos entrevistados de que, mesmo estando num curso voltado para uma identidade escolar, não negam que desejam trabalhar em outra área e que sua identidade estaria voltada para a área da saúde ou para as academias.

O curso tenta produzir a ilusão de normalidade e propõe que a sua identidade é a escolar, não olhando muito para as possibilidades das outras identidades que circulam entre os

acadêmicos, que sinalizam que um processo de mudanças está ocorrendo no currículo, no curso e na formação. Alguns acadêmicos sinalizaram, durante as entrevistas, que o curso poderia oferecer o bacharelado. Isso permitiria que o curso pudesse ser ressignificado e representaria uma esperança para os que buscam novos campos de atuação dentro da Educação Física.

Como as diferentes identidades vão aparecendo na comunidade dos acadêmicos, vislumbra-se a possibilidade na diversidade que o curso possa oferecer e a possibilidade de construí-lo com novos olhares, para que seja ressignificado e as diferentes identidades sejam respeitadas e contempladas na construção de um novo curso.

Além disso, a entrada de novos professores no curso traz novo alento. No segundo semestre de 2009, ocorreram novas discussões para a reformulação das diretrizes curriculares, ao mesmo tempo em que se abria um novo curso de Educação Física (licenciatura) no Campus do Pantanal, no município de Corumbá. Esse debate, hoje, não está mais restrito aos professores, mas, com a permissão da comissão constituída com essa finalidade, viabilizou-se a adesão dos acadêmicos do curso.

As questões levantadas a respeito da cultura e da diferença na Educação Física sempre permanecerão em aberto para o campo dos Estudos Culturais, como a própria profissão, que utiliza diversas formas de jogos, de esportes, de danças, etc., enfim, do movimento humano para expressar as diversidades culturais. Essa deve ser a preocupação de um curso de formação.

O campo dos Estudos Culturais permite superar os discursos hegemônicos e binários. A cultura e a diferença, a partir daí, serão vistas como um lugar com discursos complexos e problemáticos, de entrelugares, de representações, de hibridismo, de negociações, de significados e de deslocamentos. A Educação Física deve permitir o diálogo com o campo dos Estudos Culturais e construir novos olhares sobre o curso.

Para concluir, o campo do estudo da cultura, parafraseando Leon Trotsky, será sempre um embate permanente. Parece estranho? Realmente, não! Continuamos nessa ambivalência.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996**. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 120-139.

CAZUZA; FREJAT, Roberto. **Cazuza – Millenium**. Polygam disco, 1998.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

DACOSTA, Lamartine P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil**: memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papius, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

_____. Educação Física: processo de colonização e caminhos de emancipação. In: GOLIN, Carlo H.; PACHECO NETO, Manuel; MOREIRA, Wagner W. (Orgs.). **Educação Física e motricidade: discutindo saberes e intervenções**. Dourados: Siriema Indústria Gráfica e Editora, 2008. p. 97-110.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 125-154.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GRACIA, Sergio Antonio. A formação do professor de Educação Física: os saberes para o exercício da docência. In: GOLIN, Carlo H.; PACHECO NETO, Manuel; MOREIRA, Wagner W. (orgs.). **Educação Física e motricidade: discutindo saberes e intervenções**. Dourados: Siriema Indústria Gráfica e Editora, 2008. p. 139-155.

GRIFI, Giampiero. **História da educação física e do esporte**. Porto Alegre: D.C. Luzzatto Editores, 1989.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

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

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LARA FERRE, Nuria Pérez. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, Ida Carneiro; BATISTA, José Carlos de Freitas. Educação Física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, Ademir (org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 157-170.

MATO GROSSO DO SUL, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do novo curso de Educação Física: Licenciatura em Educação Física**. Campo Grande: UFMS/DED, 2007.

MEDINA, João Paulo Suribá. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **O campo do currículo no Brasil:** construção no contexto da ANPED. Nov. 2002. (Cadernos de pesquisa, 117).

_____. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

NASÁRIO, Sônia Teresinha; SHIGUNOV, Viktor. Concepção da prática pedagógica do professor de Educação Física: importância e influência do aluno. In: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica:** ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: Editora Midiograf, 2001. p. 97-119.

PEREIRA, Flávio Medeiros. **Dialética da Cultura Física:** introdução à crítica da educação física, do esporte e da recreação. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOJAL, J. B. A. G. **Currículo de graduação em Educação Física – A busca de um modelo.** Campinas: Editora da Unicamp, 1995.