

RONALDO CASTRO D'ÁVILA

A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA USP (2004/2006): POSIÇÕES E TOMADAS DE POSIÇÃO NO CAMPO  
UNIVERSITÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BELO HORIZONTE  
2014

RONALDO CASTRO D'ÁVILA

A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA USP (2004/2006): POSIÇÕES E TOMADAS DE POSIÇÃO NO CAMPO  
UNIVERSITÁRIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: *Educação Escolar*: Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BELO HORIZONTE  
2014

D259  
T

D'Ávila, Ronaldo Castro, 1952-

A reforma curricular do curso de licenciatura em Educação Física da USP (2004/2006): posições e tomadas de posição no campo universitário / Ronaldo Castro D'Ávila. - Belo Horizonte, 2014.  
196 f., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.

Bibliografia: f. 163-172.

Anexos: f. 173-196.

1. Universidade de São Paulo. 2. Educação -- Teses. 3. Ensino superior -- Teses. 4. Currículos -- Mudança -- Teses. 5. Reforma do ensino -- Teses. 6. Educação física -- Estudo e ensino -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378

RONALDO CASTRO D'ÁVILA

A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA USP (2004/2006): POSIÇÕES E TOMADAS DE POSIÇÃO NO CAMPO  
UNIVERSITÁRIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: *Educação Escolar*: Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti (FCC)  
Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (USP)  
Profa. Dra. Maria Alice Nogueira (UFMG)  
Profa. Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto (UFMG)

**Aprovada em 27 de fevereiro de 2014.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BELO HORIZONTE  
2014

Este trabalho é dedicado à minha esposa Fátima, por seu apoio, carinho e compreensão neste e em outros momentos de minha vida, às minhas filhas Luciana e Érica, e ao meu filho Daniel, pela confiança e carinho.

Aos meus pais Felipe e Corita, às minhas irmãs Tânia e Telma, aos meus cunhados Nilson e Israel.

Ao meu professor e orientador Júlio Emílio, por sua competência e pela oportunidade do aprendizado a mim proporcionado.

## AGRADECIMENTOS

À professora Selma Garrido Pimenta, supervisora do meu estágio no doutorado sanduíche realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo seu apoio e excelentes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho

Aos colegas do GEPEFE/USP pela oportunidade de participar de discussões de projetos e estudos de um importante grupo de pesquisa sobre formação de professores.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

À Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE/USP) por ter autorizado o desenvolvimento da presente pesquisa.

Aos professores da EEFE/USP que participaram como voluntários nesta pesquisa.

À professora Bernardete Gatti, pelas sugestões que ajudaram a organizar minhas idéias iniciais.

Aos meus colegas do Departamento de Esportes da EEFFTO/UFMG pelo apoio, incentivo, para que esta pesquisa se concretizasse.

Aos professores da Pós-Graduação, pelos seus ensinamentos.

À professora Maria Alice Nogueira por suas críticas e sugestões ao presente trabalho.

À pesquisadora Luciana Souza d'Ávila, da Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, pelo importante apoio na organização desta tese.

## RESUMO E ABSTRACT

---

---

## A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA USP (2004/2006): POSIÇÕES E TOMADAS DE POSIÇÃO NO CAMPO UNIVERSITÁRIO

Os cursos de graduação em Educação Física, diante da necessidade de reformulação de seus currículos e com o objetivo de se adequarem à Resolução CNE/CP N° 01, de 18/02/02, e Resolução CNE/CES N° 07, de 31/03/04, elaboraram propostas pedagógicas específicas para atender às novas demandas de formação do licenciado nessa área. Sendo assim, discuto nesta pesquisa o processo de reforma curricular de um curso de Educação Física no período 2004-2006, de uma importante universidade pública brasileira, por meio da análise de documentos e diálogos com agentes e grupos de agentes que foram protagonistas nesse processo de reforma instaurado por tais Resoluções. Esta investigação acadêmica insere-se no rol de pesquisas sobre os cursos de graduação em Educação Física que têm como objeto de estudo a formação de professores. Dessa maneira, a presente pesquisa objetivou analisar o processo de reforma curricular no curso de Educação Física e suas consequências na implementação, ou não, de mudanças nas configurações do currículo da Licenciatura da instituição estudada. Para o desenvolvimento do presente estudo, recorri ao conceito de campo de Bourdieu como orientação teórica, para entendimento da dinâmica das lutas concorrenciais existentes no subcampo Educação Física e sua influência no processo de reforma curricular do curso, combinada com os conceitos de capital e *habitus* – tríade que constitui os aspectos centrais do seu trabalho (BOURDIEU, 1983; 1984; 1992; 2003; 2007a; 2007b). Para atingir os objetivos desta pesquisa, desenvolveu-se um estudo de caso com adoção de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. Utilizei como instrumentos de coleta de dados a análise documental para conhecimento da história da instituição e para a obtenção de informações sobre o processo de reforma do curso de Educação Física, bem como a entrevista semiestruturada com os agentes envolvidos nesse processo de reforma curricular, que foram identificados na fase exploratória da pesquisa. Os dados obtidos revelaram como se deu o processo de reforma curricular do curso de Licenciatura e como estavam distribuídas as posições de poder presentes no subcampo, relacionando-as com o grau de influência que detinham na definição da configuração do currículo. Foi possível identificar os agentes e grupos de agentes, seus interesses e as estratégias adotadas para a transformação ou conservação da estrutura curricular preexistente.

Palavras-chave: Reforma Curricular, Lutas Concorrenciais, Educação Física, Licenciatura.

## THE REFORM OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER PREPARATION PROGRAM AT USP (2004/2006): POWER POSITIONS IN THE UNIVERSITY FIELD

Teacher preparation programs in Physical Education, thanks to the need of their curriculum reformulation and with the objective of adequacy to the resolutions CNE/CP N° 01 and CNE/CES N° 07, have developed specific pedagogical proposals in order to answer to the new educational demands in this field. Thus, we discuss in this research the curriculum reform process of a teacher preparation program in Physical Education of an important Brazilian public university – São Paulo University (USP) –, between 2004 and 2006, through the analysis of documents and dialogues with agents and groups of agents who were protagonists in this reform. This academic investigation is inserted in the panel of researches on undergraduate programs in Physical Education which have the teacher education as object of study. In this way, this research aims at analyzing the curriculum reform process of an undergraduate program in Physical Education and its consequences to the implementation or no implementation of changes in the curriculum of the teacher education program at USP. During the development of this study, we have used Bourdieu's concept of "field" as theoretical foundation to understand the dynamic of the competitive struggles within the Physical Education "sub field" and its influence in the curriculum reform process of the teacher education program. We have also used the concepts of "capital" and "habitus" – triad that constitutes the central aspects of Bourdieu's work (BOURDIEU, 1983; 1984; 1992; 2003; 2007a; 2007b). In order to achieve the research objectives, it was developed a case study and a qualitative methodological approach. We have used as data collecting instruments documentary analysis, in order get more information about the institution history and the curriculum reform of the teacher preparation program, and also the semi-structured interview with the agents involved in this reform process identified in the exploratory phase of the research. The collected data were able to reveal how the curricular reform of this teacher education program took place and how the power positions of the "sub field" were distributed, relating these relations to their influence grade on the definition of the curriculum configuration. It was possible to identify agents and groups of agents, their interests and strategies adopted to either the transformation or preservation of the preexisting curriculum.

**Keywords:** Teacher Education, Physical Education, Curriculum reform, Competitive Struggles, São Paulo University, Brazil

## LISTAS, ÍNDICES E SUMÁRIO

---

---

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CFE -	Conselho Federal de Educação
CEPE -	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES -	Conselho de Ensino Superior
CIL -	Comissão Interunidades das Licenciaturas
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
COG -	Conselho de Graduação
CP -	Conselho Pleno
CPL -	Comissão Permanente das Licenciaturas
CG -	Comissão de Graduação
DEB -	Departamento de Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano
DEP -	Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano
DES -	Departamento de Esportes
EEFE -	Escola de Educação Física e Esporte
EEFFTO -	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FE -	Faculdade de Educação
FCC -	Fundação Carlos Chagas
GEPEFE -	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores
IFES -	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Castro Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
MCTI -	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
NAEG -	Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação
PP -	Projeto Pedagógico
PPL -	Projeto Pedagógico da Licenciatura
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL -	Universidade Estadual de Londrina
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas
USP -	Universidade de São Paulo

## ÍNDICE DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICO

<b>Tabela 1 -</b>	DEB: Capital cultural institucionalizado	67
<b>Tabela 2 -</b>	DEB (até 2006): Capital universitário	69
<b>Tabela 3 -</b>	DEB (2004-2006): Capital científico	70
<b>Tabela 4 -</b>	DEB (2004 - 2006): Produção científica.	71
<b>Tabela 5 -</b>	DES: Capital cultural institucionalizado	74
<b>Tabela 6 -</b>	DES (até 2006): Capital universitário	76
<b>Tabela 7 -</b>	DES (2004-2006): Capital científico	78
<b>Tabela 8 -</b>	DES (2004 - 2006): Produção Científica	79
<b>Tabela 9 -</b>	DEP: Capital cultural institucionalizado	80
<b>Tabela 10 -</b>	DEP (até 2006): Capital universitário	83
<b>Tabela 11 -</b>	DEP (2004-2006): Capital científico	84
<b>Tabela 12 -</b>	DEP - Produção Científica	85
<b>Quadro 1 -</b>	Percurso para obtenção do título de Licenciado em Educação Física aprovado na EEFE/USP em 1992	102
<b>Tabela 13 -</b>	Licenciatura pós-Bacharelado: cargas horárias do Bacharelado e da Licenciatura em relação à carga horária total	118
<b>Tabela 14 -</b>	Cargas horárias e número de disciplinas em relação às categorias de análise – Licenciatura pós-Bacharelado	119
<b>Quadro 2 -</b>	Categorias consideradas na análise dos Quadros 3 e 4	120
<b>Quadro 3 -</b>	Matriz curricular do curso de Licenciatura pós-Bacharelado da EEFE/USP , São Paulo, 2006	121
<b>Tabela 15 -</b>	Cargas horárias do núcleo básico e da Licenciatura em relação à carga horária total do curso	127
<b>Tabela 16 -</b>	Cargas Horárias e número de disciplinas em relação às categorias de análise – Curso de Licenciatura 2007	127
<b>Quadro 4 -</b>	Matriz curricular do curso de Licenciatura, EEFE/USP, São Paulo, 2007	132
<b>Tabela 17 -</b>	Concluintes do curso de Bacharelado em Educação Física que optaram pela Licenciatura em Educação Física na EEFE (1995-2005)	136
<b>Gráfico 1 -</b>	Relação Bacharelado/Licenciatura período 1995-2005	137

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA</b>	17
<b>O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	18
<b>1 CAMPO, CAPITAL E <i>HABITUS</i>: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DA REFORMA CURRICULAR</b>	24
<b>1.1 CURRÍCULO</b>	25
<b>1.2 CAMPO, CAPITAL E <i>HABITUS</i></b>	27
<b>2 O CAMPO UNIVERSITÁRIO, O CAMPO E O SUBCAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL</b>	34
<b>2.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL</b>	34
<b>2.2 O CAMPO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)</b>	48
<b>2.3 O SUBCAMPO EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO UNIVERSITÁRIO</b>	50
<b>2.3.1 Pesquisa e pós-graduação</b>	53
<b>2.3.2 Atividades de extensão</b>	57
<b>2.3.3 Graduação</b>	58
<b>2.3.4 Organização administrativa e corpo docente</b>	60
2.3.4.1 A Congregação	61
2.3.4.2 A Comissão de Graduação	62
2.3.4.3 Os Departamentos	62
<b>3 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA USP: ANTECEDENTES DA REFORMA CURRICULAR 2004-2006</b>	87
<b>3.1 LUTAS CONCORRENCIAIS NO ÂMBITO DO SUBCAMPO EEFE/USP</b>	88
<b>3.2 LUTAS CONCORRENCIAIS NO ÂMBITO DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DO CORPO HUMANO (DEP)</b>	94
<b>3.3 PROJETO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1992: A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EEFE</b>	101
<b>4 A REFORMA CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA USP (2004-2006)</b>	109
<b>4.1 ORIENTAÇÕES DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA USP</b>	109
<b>4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	113
<b>4.3 ESTRUTURAS CURRICULARES: LICENCIATURA PÓS-BACHARELADO (1992-2006) E LICENCIATURA A PARTIR DE 2007</b>	115
<b>4.3.1 Licenciatura pós-Bacharelado (1992-2006)</b>	117
<b>4.3.2 Licenciatura a partir de 2007</b>	120
<b>4.4 A TRAMITAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ÂMBITO DA EEFE/USP: INSTÂNCIAS, GRUPOS E AGENTES</b>	131
<b>4.5 CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS, FORMAS DE PODER, INTERESSES E DESINTERESSES DURANTE A REFORMA CURRICULAR NA EEFE/USP</b>	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	159
<b>REFERÊNCIAS</b>	163
<b>ANEXOS</b>	173

# INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação em Educação Física, diante da necessidade de reformulação de seus currículos e com o objetivo de se adequarem à Resolução CNE/CP N° 01, de 18 de fevereiro de 2002,<sup>1</sup> e Resolução CNE/CES N° 07, de 31 de março de 2004,<sup>2</sup> elaboraram propostas pedagógicas específicas para atender as demandas sociais existentes naquele momento histórico, que apontavam para mudanças no modelo de formação do bacharel e do licenciado na área.<sup>3</sup> Sendo assim, discuto nesta pesquisa o processo de reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física de uma importante universidade pública brasileira, por meio da análise de documentos e diálogos com agentes que foram protagonistas nesse processo de reforma instaurado na instituição estudada.

Esta investigação insere-se no rol de pesquisas sobre os cursos de graduação em Educação Física que tem como objeto de estudo a formação de professores. Desta maneira, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar o processo de reforma curricular no curso de graduação em Educação Física desencadeado a partir das Resoluções CNE/CP N° 01/2002 e CNE/CES N° 07/2004 e suas consequências em termos da implementação, ou não, de mudanças na configuração do currículo da Licenciatura.

Minha trajetória profissional na área de Educação Física como ex-professor da educação básica, ex-técnico esportivo, professor do ensino superior, como membro e, posteriormente, coordenador do Colegiado do curso de graduação em Educação Física, orientou meus estudos para a formação de profissionais bacharéis e licenciados no curso de Educação Física.

Entre as experiências vividas durante a trajetória profissional, destaco o período em que fiz parte do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPE/UFMG), como representante da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), entre 2002 e 2005. Como membro do CEPE, fui designado para

---

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 04 de março de 2002, Seção I, p. 8).

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 05 de abril de 2004, Seção I, p. 18).

<sup>3</sup> Até essa data, os cursos obedeciam aos preceitos contidos na Resolução CFE, N° 03, de 16 de junho de 1987, que fixava “os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física – Bacharelado e/ou Licenciatura Plena” (REVISTA DOCUMENTA N° 315, jun. 1987, Brasília).

compor a Câmara de Graduação, que possui competência deliberativa nas matérias relativas à formulação de políticas para a graduação na UFMG, incluindo, entre elas, a proposta de flexibilização curricular e a elaboração de projeto político-pedagógico para as Licenciaturas dessa Universidade.

A presente pesquisa pode ser considerada como um desdobramento da investigação acadêmica realizada no Mestrado em Educação, na qual estudei o processo de reorganização dos cursos de graduação em Educação Física da UFMG, por meio da identificação e análise das representações sociais dos professores universitários sobre o Bacharelado e a Licenciatura. Esse estudo revelou uma tendência dos professores universitários em não distinguirem efetivamente o Bacharelado da Licenciatura, característica de uma formação única. Embora haja várias indicações na legislação<sup>4</sup> que orientam para a definição de um percurso para o Bacharelado e outro para a Licenciatura, ainda vive-se, no curso de Educação Física, o desafio de se construir um currículo nessa direção.

É possível afirmar que as simples alterações de ementas e de conteúdos programáticos não necessariamente garantem uma real mudança, em termos de superação de modelos, nos cursos de graduação em geral e, mais especificamente, nos programas de formação de professores (ver, por exemplo, DINIZ-PEREIRA, 2000). Devemos considerar, também, o poder dos agentes e dos grupos de agentes no processo de reforma curricular: como eles se articulam; como estabelecem estratégias para conservar ou modificar as configurações do currículo, ou seja, precisamos de análises que realcem os conflitos, as pressões, os interesses ou desinteresses que estão presentes nos processos de reforma curricular.

O contato com os estudos sobre *reformas curriculares* na área da Educação Física estimulou-me a buscar respostas para as seguintes questões: Como se dão as interações e as articulações entre ideias e procedimentos dos agentes e grupos de agentes que compõem o corpo docente universitário do curso de graduação em Educação Física? Como se organizam esses agentes e grupos de agentes, quais seus interesses e quais estratégias – conscientes ou não – utilizam para preservar ou transformar as configurações existentes no subcampo do curso de Educação Física, por ocasião da reforma curricular? O Bacharelado e a Licenciatura constituíram-se

---

<sup>4</sup> Ver Resolução CNE/CES N° 07/2004, art. 10, § 1° e Resolução CNE/CP N° 01/2002, art. 12°, § 1° e 2°.

como esferas relativamente autônomas no subcampo do curso de Educação Física, tal como prevê a legislação que sinaliza percursos distintos para ambas as formações?

Para responder a essas perguntas e a outras que surgiram no decorrer desta pesquisa, e a partir do pressuposto de que as lutas concorrenciais presentes no campo universitário e que se reproduzem no subcampo da Educação Física (BOURDIEU, 1983; 1984; 1992; 2003; 2007a; 2007b) orientaram a configuração dos currículos do Bacharelado e da Licenciatura na instituição pesquisada, desenvolvi meus estudos estabelecendo como ponto central da investigação a análise das dinâmicas da reforma curricular<sup>5</sup> do curso de Educação Física ocorridas no período entre 2004 e 2006. Utilizei o conceito de campo de Pierre Bourdieu (1983; 1984; 2003; 2007a), juntamente com as considerações de Bernard Lahire (1999) sobre os limites do conceito, como principal orientação teórica, para entender as dinâmicas ocorridas no processo de reforma curricular, as quais considero parte das lutas concorrenciais que ocorrem no campo. A reforma curricular se constituiu como um momento de acirramento do conflito entre agentes e grupos de agentes, retratando a luta entre posições apontada por Bourdieu (1992), como se vê:

Em termos analíticos, o campo pode ser definido como um sistema, ou uma configuração, de relações objetivas entre posições. Estas posições são objetivamente definidas, em suas existências e nas determinações impostas aos seus ocupantes, agentes ou instituições, através de sua atual posição na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse proporciona o acesso a bens específicos existentes no campo, como também através de suas relações objetivas com outras posições, tais como: de dominação, de subordinação, posições homólogas, etc. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97).

O subcampo da Educação Física, como integrante do campo universitário, está sujeito à mesma dinâmica desse campo, ou seja, no interior desse curso reproduzem-se homologamente as lutas simbólicas entre instituições – departamentos, colegiado, congregação, etc. –, entre grupos – de professores, de pesquisa, de alunos, de funcionários – e entre agentes – professores, alunos, funcionários – que ocupam ou não posições hierárquicas dentro da estrutura universitária, lutas que buscam obter o poder de influenciar ou de determinar a configuração dos currículos do Bacharelado e da Licenciatura.

---

<sup>5</sup> Entendo como dinâmica da reforma curricular os procedimentos, as discussões, os movimentos dos grupos e dos agentes pertencentes às diversas instâncias que compõem o campo universitário, ou seja, todo o processo social resultante de uma orientação legal para a reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física.

Bourdieu (1984) demonstra que o campo universitário é o lugar de constante luta de poderes que se desenvolve segundo uma lógica específica: o poder acadêmico e o prestígio intelectual ou científico são os dois polos dessa luta, e as disciplinas e as práticas dominantes e dominadas distribuem-se em torno delas. Portanto, a configuração de um currículo pode ser resultado desse embate.

Bernard Lahire (1999), por sua vez, nos alerta que o conceito de campo de Bourdieu é capaz de responder a uma série de problemas científicos relacionados a um campo específico, mas pode dificultar a compreensão do mundo social mais amplo. Isso quer dizer que se deve considerar, por exemplo, na caracterização dos campos o trânsito de agentes de um campo para outro, agentes que podem ser produtores em um campo e consumidores em outro, o tempo de permanência e quais atividades que desenvolvem em determinado campo, ou seja, existem inúmeras situações ou espaços em que não se pode aplicar o conceito de campo. O autor cita, como exemplo, o universo familiar. Para ele, o conceito de campo não consegue se constituir como uma teoria geral e universal, mas sim como uma teoria aplicável a campos sociais específicos (LAHIRE, 1999, p. 32- 37).

Os questionamentos do referido autor acompanharam-me ao longo do processo de caracterização do campo da Educação Física, o que me possibilitou estabelecer as delimitações da pesquisa e, ao mesmo tempo, perceber como os conceitos desenvolvidos por Bourdieu – campo, capital e *habitus* – contribuem para o estudo do processo de reforma curricular do curso de graduação em Educação Física. O próprio Bourdieu esclarece:

No desenvolvimento de uma pesquisa empírica a delimitação de um campo não pode ser efetivada através de um ato de imposição. Por exemplo, eu duvido seriamente que um pequeno grupo de associações culturais (corais, grupos de teatro, clubes de leitores, etc.) em determinada região formam um campo [...] Somente através do estudo de todos os universos que você tem acesso e como concretamente eles são constituídos, onde cessam seus efeitos, quem faz parte e quem não, e o que afinal constitui o campo (BOURDIEU, 1992, p. 100-101).

Além do quadro teórico, busquei, na produção acadêmica da área, estudos que dialogassem com este trabalho e que contribuíssem para o balizamento do percurso escolhido, além de verificar a relevância desta investigação acadêmica para a área. André (2010), por exemplo, ao analisar as pesquisas sobre formação de professores, ressalta que os pesquisadores têm, nos últimos anos, concentrado sua atenção sobre a pessoa do/a professor/a, esquecendo-se dos cursos. Nas suas palavras,

Desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas, em 2007. Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a se conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI (ANDRÉ, 2010, p. 280).

Essa afirmação da autora, apesar de preocupante para o campo da pesquisa sobre formação de professores, estimulou-me a continuar meus estudos sobre os cursos de graduação em Educação Física. Todavia, pode ser que essa tendência de redução do número de pesquisas sobre os programas de formação docente tenha se alterado a partir de 2007, pois vários cursos de graduação no país finalizaram a reformulação de seus currículos nesse período. Acredito que estamos no momento de avaliar o resultado dessas reformas, o que nos estimula a voltarmos os olhos, novamente, para os cursos.

Cesário, Palma e Palma (2009), por exemplo, investigaram, à semelhança de minha pesquisa, o processo de reformulação curricular do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesse trabalho, evidenciaram-se duas concepções de Educação Física naquela Instituição que apontavam para a formação de diferentes perfis de profissionais:

De um lado, há os que concebem a Educação Física como uma ciência da atividade física ligada às ciências do esporte e à saúde. Para eles, os profissionais da área devem dominar conhecimentos de fisiologia, biomecânica, de medicina, de ciência da saúde em geral. De outro, situam-se aqueles que defendem uma concepção de Educação Física apoiada na contribuição de várias disciplinas como a sociologia, a filosofia, a história, a psicologia, a medicina, a pedagogia, etc. As práticas corporais são concebidas por movimentos corporais culturalmente construídos pelos homens e pelas mulheres, devendo ser tematizados, discutidos, criticados e compreendidos pelos que dela se valem e a produzem (p. 2).

Esses autores afirmaram ainda que as discussões, as avaliações e as análises do currículo desse curso estiveram sempre marcadas por distintos posicionamentos teóricos e por entraves políticos. Isto pode indicar, tal como procurei verificar na minha pesquisa, que os dois grupos identificados por esses pesquisadores disputaram entre si a configuração do novo currículo. A principal diferença entre o presente estudo e o desenvolvido na UEL (2009) encontra-se na discussão que apresentei sobre como os grupos – opositores entre si – se constituíram, quais seus interesses e quais estratégias utilizaram para deter e preservar o poder de definição da estrutura curricular decorrente da reforma, na instituição por mim analisada.

Mendes (1990) analisou a reforma curricular do curso de Educação Física da UFMG, aprovada em 1990, e também discutiu as relações de poder presentes nesse processo de

reforma. A discussão desenvolvida por esse autor centrou-se no processo de reforma desencadeado pela Resolução CNE/CES N° 07/1987. Tal estudo contribuiu para que eu percebesse a reforma curricular a partir de outro referencial teórico.

Diniz-Pereira (2000; 2006), apesar de não desenvolver uma análise sobre reforma curricular, discutiu as lutas concorrenciais existentes em um curso de graduação da UFMG e adotou, como referencial teórico, o conceito de campo, capital e *habitus* de Bourdieu, o que tornou uma referência importante para minha pesquisa.

Apoiei-me, também, em textos de outros autores que desenvolveram estudos que guardam relação com o trabalho aqui desenvolvido e que contribuíram para o aprofundamento das questões tratadas nesta pesquisa, dos quais cito: Hunger (1994); Verenguer, 1996; Neto *et al.* (2003); Müller (2006). Benites, Souza Neto, Hunger (2008); Silva (2008); Pasqual, Durli e Nardi (2009) e Alviano Jr. (2011).

Para melhor organizar os achados de pesquisa e considerando-se o objetivo principal, ou seja, investigar o processo de reforma curricular iniciada a partir da Resolução CNE/CES N° 07/2004 e suas consequências em termos de implementação, ou não, de mudanças nas configurações dos currículos do Bacharelado e da Licenciatura em Educação Física, estruturei a tese em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *Campo, capital e habitus: fundamentos para o estudo da reforma curricular*, introduz as bases teóricas que nortearam a presente pesquisa. Nele procuro demonstrar a adequação dos conceitos de campo, capital e *habitus* desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983; 1984; 1992; 2003; 2007a; 2007b) para investigar o processo da reforma curricular do curso de Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), no período entre 2004 e 2006.

O segundo capítulo, denominado *O campo universitário, o campo e o subcampo da Educação Física no Brasil* apresenta uma breve história da Educação Física no Brasil e discute a formação de professores de Educação Física em cada momento histórico, ressaltando as tensões e os embates ao longo do tempo. Nele, procurei contar a história ou caracterizar o campo da Educação Física como um processo e não como uma sucessão de fatos históricos e

buscar o pensamento dos agentes que provocaram as tensões as quais acompanharam a gênese e o desenvolvimento do campo da Educação Física.

O terceiro capítulo, denominado *O curso de Educação Física da USP: antecedentes da reforma curricular 2004-2006*, apresenta os antecedentes sociohistóricos no subcampo que ajudaram a compreender a reforma curricular de 2004-2006. Os estudos realizados sobre o subcampo revelaram que os anos de 1969 – data da fixação do currículo mínimo dos cursos de Educação Física e integração da Escola de Educação Física e Esportes (EEFE) à Universidade de São Paulo (USP) – e 1992 – ano da criação dos cursos de Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física – foram momentos decisivos na definição das forças que passariam a predominar nessa Instituição.

Finalmente, no quarto capítulo, denominado *A reforma curricular no curso de Educação Física da USP (2004-2006)* analiso como aconteceram as discussões sobre a reforma das licenciaturas no campo universitário USP, no subcampo EEFE e na esfera Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano. Nesse capítulo, apresento uma análise comparativa entre as estruturas curriculares do curso de Licenciatura no modelo anterior e o aprovado em 2006, discutindo-as à luz dos ordenamentos legais e do Programa de Formação de Professores da USP e, por meio das entrevistas com agentes selecionados em função das posições hierárquicas ocupadas nesse subcampo, analiso as lutas travadas, as estratégias utilizadas por grupos e agentes na reforma curricular no curso de Educação Física da USP.

#### **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso (YING, 2005; ALVES-MAZZOTI, 2006). A opção pelo estudo de caso determinou a escolha de uma instituição que representasse “um caso ideal para testar uma teoria bem formulada ou ser um caso representativo ou típico” (YING, 2005, p. 62-63).

Adotei, então, uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, cujo detalhamento apresentarei a seguir. Descreverei também o contexto no qual ocorreu a pesquisa, a seleção dos participantes, os procedimentos que foram adotados e como foram feitas a coleta e a análise dos dados.

Utilizei como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a fim de conhecer a história da instituição e para obter informações sobre o processo de reforma do curso de Educação Física entre 2004 e 2006, bem como a entrevista semiestruturada com agentes envolvidos nesse processo de reforma curricular, identificados na fase exploratória da pesquisa, os quais assinaram termo de consentimento livre e esclarecido quando da coleta dos depoimentos.

### **O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, procurei identificar um curso de Educação Física no Brasil que reunisse as seguintes características: (1) oferecesse o Bacharelado e a Licenciatura – para verificar se o Bacharelado e a Licenciatura constituíram-se como cursos distintos, tal como determina a Resolução CNE/CP 01/2002 e se as lutas concorrenciais (Bourdieu, 2003) existentes no subcampo da Educação Física organizaram-se também em torno desses cursos; (2) pertencesse a uma instituição com mais de 30 anos de existência, a qual tivesse passado pelas reformas curriculares dos anos 1969, 1987 e 2004. Uma instituição com tal característica permitiria verificar como as reformas curriculares aconteceram e possibilitar a comparação entre as configurações dos cursos em cada momento histórico; (3) que tal instituição tivesse um programa de pós-graduação *stricto sensu* consolidado, que oferece mestrado e doutorado na área de Educação Física, característica importante para verificar a relação entre os cursos de pós-graduação e de graduação – se, por exemplo, haveria ou não influência da pós-graduação na configuração do currículo da graduação – e, finalmente, (4) se situasse entre os melhores cursos de graduação e pós-graduação do país, característica que permitiria verificar como acontecem os processos de reforma curricular em uma instituição considerada “de excelência”.

Tendo em vista os critérios de escolha estabelecidos e os cuidados para possibilitar uma análise sem envolvimento pessoal – o que me fez descartar a UFMG como opção –, selecionei a Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (EEFE/USP). Obtive autorização da direção dessa Instituição para a coleta de dados, bem como submeti o projeto que originou a presente investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG), o qual emitiu parecer favorável ao seu desenvolvimento.

A EEFE/USP oferecia, no período investigado (2004-2006), três cursos de graduação: Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física e contava com três departamentos: Esporte, Pedagogia do Movimento do Corpo Humano e Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano. O corpo docente era constituído por 40 professores, sendo que apenas um não possuía o doutorado. A Instituição contava com diversos laboratórios e grupos de pesquisa que atendiam tanto à graduação quanto à pós-graduação.<sup>6</sup> Além disso, ela oferecia mestrado e doutorado na área de Educação Física – os únicos no Brasil com Conceito 6 junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),<sup>7</sup> em 2010 – ano da seleção da Instituição pesquisada.

Na fase exploratória da pesquisa, procurei verificar quais instâncias estariam envolvidas na tramitação do projeto pedagógico do curso de Licenciatura, desde a fase de elaboração até sua aprovação. Meu primeiro contato, e por orientação do diretor da unidade, foi o setor de Assistência Técnica Acadêmica – órgão assessor da Diretoria, Departamentos e Comissões em assuntos acadêmicos – onde obtive a informação de que o órgão responsável pela tramitação<sup>8</sup> da proposta de reforma curricular na estrutura administrativa da EEFE/USP era a Comissão de Graduação (CG) e que as questões relacionadas com a reforma curricular ocorrida no curso poderiam ser obtidas com os membros dessa Comissão.

A CG era composta pelos coordenadores dos três cursos oferecidos na Unidade – lotados nos departamentos responsáveis por esses cursos –, por um representante discente e por um membro pertencente ao Departamento de Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano, coordenador dessa Comissão, durante a reforma curricular. Essa composição – que era a mesma em 2004 – e as atribuições da CG no processo de reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, levaram-me a escolher seus membros como participantes da pesquisa. Ressalto que o fato de três membros serem coordenadores dos cursos – o que lhes daria condições de responder questões específicas dos cursos – e todos os departamentos estarem representados na Comissão – o que lhes permitiria responder questões relacionadas

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/apresentacao.php>> Acesso em 06/07/2010.

<sup>7</sup> Disponível em: <[www.capes.gov.br/cursos-recomendados](http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados)>. Acesso em 06/07/2010.

<sup>8</sup> A tramitação do projeto pedagógico da Licenciatura – foco principal deste estudo –, de acordo com a informação obtida no Setor de Assistência Técnica Acadêmica, e depois confirmada pelos membros da CG, foi a seguinte: o projeto foi elaborado pelo coordenador do curso de Licenciatura – enquanto membro da CG –, encaminhado ao Conselho do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano para aprovação, retornou à CG para aprovação e depois foi encaminhado à Congregação para aprovação. Isso no âmbito da EEFE/USP. Após aprovado na Instituição o projeto foi encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação e depois de aprovado nessa instância, foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para aprovação final. Todo esse processo foi objeto de análise no quarto capítulo desta tese.

aos departamentos enquanto instâncias de decisão – influenciaram na escolha. A partir da informação de que os alunos praticamente não participaram do processo de reforma curricular, o representante discente não foi incorporado ao grupo a ser entrevistado.

Realizaram-se duas entrevistas com os coordenadores dos cursos. A primeira entrevista com esses agentes foi realizada com o objetivo de colher informações iniciais relativas à reforma curricular e obter indicações de documentos e produções acadêmicas que subsidiassem a análise do processo de reforma. A partir das informações obtidas nesse primeiro encontro, percebi a necessidade de entrevistar também o diretor da unidade e o Chefe de Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano – presidente do Conselho desse Departamento –, e um professor aposentado da Instituição, apontado como o principal responsável pela proposta que resultou na criação dos três cursos oferecidos na Unidade, em 1992, resultado do processo de reforma curricular do curso de Educação Física determinada pela Resolução CNE/CES 03/1987 – que será abordado, assim como as entrevistas, em capítulos específicos.

Sendo assim, sete agentes foram entrevistados para a presente pesquisa. Apresento a seguir uma caracterização inicial desses sujeitos, atribuindo a cada um deles uma letra do nosso alfabeto para identificá-los:

**Professor A:** representante do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano na Comissão de Graduação, como membro titular; coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física; representante da EEFÉ na Comissão Interunidades das Licenciaturas (CIL).

**Professor B:** representante do Departamento de Esportes, Coordenador do curso de Bacharelado em Esportes na Comissão de Graduação, como membro titular.

**Professora C:** representante do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano na Comissão de Graduação, como membro titular; coordenadora do curso de Bacharelado em Educação Física.

**Professor D:** representante do Departamento de Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano na Comissão de Graduação, como membro titular; coordenador da Comissão de Graduação; membro da Congregação.

**Professor E:** Diretor da Escola de Educação Física e Esporte; Presidente da Congregação; Professor Titular.

**Professor F:** Chefe do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano; membro da Congregação; Professor Titular.

**Professor G:** Professor aposentado da Escola de Educação Física e Esporte.

Por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, procurei identificar e analisar os diferentes agentes e suas posições sociais no subcampo da Educação Física, os grupos, as instâncias envolvidas, as estratégias utilizadas, os interesses e desinteresses, os argumentos a favor da manutenção ou da subversão de uma ordem estabelecida, enfim, a identificação dos elementos presentes nesse espaço de luta (simbólica). Realizei tal discussão por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1988; FRANCO, 2005) dos elementos da comunicação oral e da escrita dos agentes participantes da pesquisa. A adequação do instrumento de análise aos propósitos da presente pesquisa pode ser percebida nas palavras de Franco (2005):

1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.
2. O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para «dar o seu recado» e as interpreta de acordo com seu quadro de referência...
3. A teoria da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resultam implicações extremamente importantes para quem se propõe fazer análise de conteúdo (FRANCO, 2005, p. 21-22).

Ao longo do trabalho, no decorrer das leituras e diálogos, coloquei-me na posição de interlocutor atento ao contexto social da produção dos textos e falas, quem os produziu, a influência ideológica e idealizada presente em muitas mensagens que orientaram os diferentes comportamentos e ações, as condições históricas e sociais que influenciaram conceitos e representações percebidas no material coletado (FRANCO, 2005).

O estudo do referencial teórico, a leitura de outros trabalhos sobre reforma curricular e a fase exploratória da presente pesquisa foram fundamentais para a organização e interpretação dos dados coletados porque foi com esse instrumental teórico e prático que estabeleci as categorias de análise desta investigação acadêmica. Bardin (1988) adverte que a exclusão mútua, a pertinência, a objetividade, a fidedignidade e a produtividade são regras que devem ser observadas na elaboração de um conjunto de categorias e que permitem dotá-las das

qualidades necessárias para uma análise eficiente. Das qualidades apontadas pela autora, destaco:

[...] uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

[...] um conjunto de categorias é produtivo, desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (BARDIN, 1988, p. 120-121).

Atento a essas orientações e aos termos e conceitos presentes no quadro teórico de Bourdieu, estabeleci as seguintes categorias básicas de análise:

**Concepções:** as concepções existentes no campo e subcampo sobre Educação Física, formação profissional, currículo, etc.;

**Interesses e desinteresses:** que resultam em prestígio, reconhecimento, notoriedade, identidade individual e coletiva, *habitus* de classe;

**Formas de poder:** instâncias e posições de poder hierárquicas, científicas e de antiguidade, capital cultural institucionalizado, capital universitário, capital científico;

**Estratégias (intencionais e não-intencionais):** lutas, os mecanismos de preservação, de alteração e de resistência presentes no subcampo;

Essas categorias, no seu conjunto, possibilitaram evidenciar aspectos essenciais para o desenvolvimento da presente investigação acadêmica, principalmente, no que se refere à discussão e análise das informações presentes nos documentos estudados e nas entrevistas realizadas.

Por fim, cabe destacar que fui contemplado com uma bolsa de “doutorado-sanduíche” no país, com financiamento do CNPq, a qual possibilitou minha permanência em São Paulo e a realização de um estágio na USP, sob a supervisão da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, durante seis meses – período no qual coletei também os dados para a presente pesquisa. A oportunidade de realizar o “doutorado-sanduíche” na Faculdade de Educação da USP propiciou o aprofundamento e o amadurecimento das questões apontadas no projeto de pesquisa. Reafirmo que a minha imersão no campo de pesquisa favoreceu a percepção de aspectos importantes do cotidiano da EEF/USP e que deram sentido à análise dos dados

coletados, o que seria impossível somente com o estudo de documentos e com as entrevistas. Foi importante, também, conhecer a USP e saber o que ela valoriza no trabalho dos docentes. Acredito que a minha competência como pesquisador aprimorou-se com os contatos que tive com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE) da Faculdade de Educação (FE/USP) e da EEFE/USP e, principalmente, com as orientações e o aprendizado decorrente da convivência com a Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.

# CAPÍTULO 1

---

---

**Campo, Capital e *Habitus*: Fundamentos para o Estudo da Reforma Curricular**

## **1 CAMPO, CAPITAL E *HABITUS*: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DA REFORMA CURRICULAR**

Neste capítulo, procuro demonstrar a adequação dos conceitos de campo, capital e *habitus*, desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983, 1984, 1992, 2003, 2007a; 2007b), para investigar o processo da reforma curricular do curso de Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), no período entre 2004 e 2006.

Minha preocupação inicial era adotar um quadro teórico que ajudasse na construção do meu objeto de pesquisa, orientasse a definição de categorias de análise, além de se constituir como um instrumento para interpretação dos resultados da pesquisa e que atribuisse, então, significado aos dados coletados (ALVES MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004).

Ao apresentar a ideia de estudar a reforma curricular do curso de Educação Física, com ênfase na formação de professores (curso de Licenciatura), eu já tinha como pressuposto que tal reforma ocorreria em um contexto de disputa e que o processo de elaboração e aprovação do projeto pedagógico do curso representaria um acirramento de conflitos presentes na Instituição e entre grupos já constituídos, que defendiam, cada um do seu lado, uma configuração curricular que correspondesse à sua concepção de formação profissional.<sup>9</sup>

Esse contexto de disputa indicou que a utilização do conceito de campo de Bourdieu e, mais especificamente, o de campo universitário, poderia ser algo bastante positivo para esta pesquisa. O autor explica o significado desse conceito:

O campo científico [o campo universitário], enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 2003, p. 122-123).

Comecei a perceber, então, que a disputa em torno da configuração do currículo, em razão da reforma determinada pela legislação, fazia parte de uma disputa de poder entre grupos, que se estendia por outros espaços e outros momentos no interior da Instituição:

---

<sup>9</sup> Tomo como referência o processo de reforma curricular ocorrido na instituição em que leciono, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e outros estudos aqui apresentados.

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. [As tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar *dentro* da classe e *fora* da classe a crença na legitimidade da dominação da classe] (BOURDIEU, 2007, p. 11; nota do autor).

À medida que aprofundei meus estudos sobre a sociologia de Bourdieu, buscando compreender melhor o conceito de campo, os limites desse conceito, sua aplicação à minha pesquisa e combinando-o com os conceitos de capital e *habitus* – tríade que constitui os aspectos centrais do seu trabalho – percebi a propriedade dele para desenvolver uma investigação sobre a reforma curricular do curso de Educação Física, com ênfase na formação de professores (Licenciatura).

Ao longo deste estudo, procurei aproximar os conceitos de campo, capital e *habitus* do contexto em que seria desenvolvida a pesquisa, ou seja, o campo universitário ou, mais especificamente, o subcampo da Educação Física na USP, das relações ali existentes, dos agentes e grupos de agentes atuantes nesse subcampo. Esse trânsito, de ir e vir dos conceitos, permitiu-me perceber, significativamente, os fundamentos teóricos e relacioná-los com o meu propósito de investigação.

Além disso, o estudo da reforma curricular demanda uma reflexão, mesmo que breve, sobre a concepção de currículo – para se completar a compreensão a respeito do referencial teórico desta pesquisa. Para tanto, recorri a Silva (1995), Goodson (1995), Sacristán (1999, 2000) e Mangez e Liénard (2011), que me auxiliaram nessa tarefa.

## 1.1 CURRÍCULO

No presente estudo, não adotei uma concepção funcionalista do currículo, ou seja, uma perspectiva da descrição e aplicação dos modos de estruturação das matrizes curriculares, dos conteúdos das disciplinas etc. Isso não quer dizer que esses componentes deixaram de expressar concepções de formação profissional defendidas por determinados grupos, as quais definiram as formas de seleção, organização e desenvolvimento do curso (MANGEZ; NIÉNARD, 2011) presentes em seus projetos pedagógicos. Dessa maneira, ao entender o

currículo como um processo, procurei articular uma análise do “currículo escrito”<sup>10</sup> do curso de Educação Física – o vigente até 2006 e o aprovado nesse mesmo ano –, com uma análise das relações entre diferentes grupos sociais existentes no subcampo por ocasião da elaboração das propostas curriculares.

Meu interesse, em função dos objetivos deste trabalho acadêmico, centrou-se, principalmente, no processo social presente na elaboração do currículo do curso de Educação Física, com ênfase na formação de professores (Licenciatura), no período entre 2004 e 2006, na Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (EEFE/USP). Mas isso não me restringiu a apenas descrever como se organizava o currículo antes e depois da reforma, para somente demonstrar que ele era diferente do que foi aprovado (SILVA, 1995) e que a reforma curricular teria sido uma simples aplicação da legislação – como mencionado anteriormente, tal pressuposto foi construído em razão de ter vivenciado e participado da reforma curricular na instituição em que leciono, a qual também foi palco de disputa entre grupos.

Entendo, tal como afirma Silva (1995), quando discute a história do currículo na educação básica que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado como fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (p. 8).

Sem muito esforço, percebe-se que os apontamentos feitos por esse autor podem ser aplicados também ao processo de elaboração e aprovação do currículo da EEFE/USP, em 2006. No entanto, devemos lembrar que, no campo universitário, os determinantes sociais, adjetivados pelo autor em questão como “menos nobres” e “menos formais”, são dirigidos por fatores de outra ordem, os quais procurei identificar em minhas análises. Como nos alerta Sacristán (2000):

Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados. Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis (p. 16).

---

<sup>10</sup> Na visão de Goodson (1995), o “currículo escrito” não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma fonte documental. Nesse tipo de currículo, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível (GOODSON, 1995, p. 21).

Sacristán, à semelhança de outros autores, também denuncia a presença conflitos de interesses nos currículos e que isso não pode ser desconsiderado na análise deles e acrescenta:

O currículo, em seus conteúdos e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares [no meu estudo, o campo universitário] (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Dessa maneira, entendo que a análise dos currículos se completa com estudos sobre os grupos sociais presentes no campo universitário, seus interesses, seus valores etc. – o que vai ao encontro da proposta de Goodson (1995):

Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, dentro de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas”, versões de currículos que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 1995, p. 24).

Fica, portanto, a indicação de como será entendido o currículo no contexto do presente estudo – um processo social – o qual, tal como os conceitos de campo, capital e *habitus*, orientará as análises dos dados coletados.

## 1.2 CAMPO, CAPITAL E *HABITUS*

Após definir que o referencial teórico que subsidiaria minha pesquisa – os conceitos de campo, capital e *habitus* – e entender o currículo como um processo social, passo a apresentá-los de modo a delinear as aproximações deles com as questões aqui colocadas.

Bourdieu desenvolveu vários estudos que analisam o conceito de campo e, mais especificamente, os conceitos de campo universitário e de campo científico. Esses estudos – *Homo Academicus* (1984) e *Les usages sociaux de la science* (1997) – apresentam análises importantes sobre as tramas existentes no espaço social que se constituem como referenciais para a presente investigação acadêmica: uma discussão sobre o campo universitário e, mais especificamente, o subcampo Educação Física. Logicamente, recorri a outros trabalhos do autor para aprofundar minha compreensão sobre a sociologia de Bourdieu, bem como tive contato com textos de vários estudiosos do autor – como, por exemplo, *A sociologia de Pierre*

*Bourdieu* (ORTIZ, 2003), *Bourdieu e a Educação* (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004), – que discutem e apontam os limites da utilização dos conceitos como fundamentos para estudos de fenômenos sociais.

Esse investimento me possibilitou perceber – mesmo que esta pareça uma percepção óbvia e até mesmo simplista – que os conceitos de campo, capital e *habitus* são complementares entre si e que seria necessário que eles fossem abordados separadamente e, ao mesmo tempo, no seu conjunto, para fundamentar o estudo da reforma curricular do curso de Educação Física.

Início minha apresentação retomando o conceito de campo – primeiro, em uma perspectiva mais ampla, para depois relacioná-lo ao espaço social constituído pela EEF/USP. Bourdieu define campo como um espaço social que possui objetos de disputas e interesses específicos e por isso mesmo é irredutível aos objetos de lutas e interesses próprios de outros campos. Em um primeiro momento, e de maneira equivocada, eu poderia interpretar que cada campo seria envolvido por uma redoma, que as fronteiras entre eles seriam visivelmente marcadas, que não haveria possibilidade de trânsito entre eles ou a convivência de agentes provenientes de campos diferenciados em um mesmo espaço social seria impossível. Se essa visão reducionista e restrita prevalecesse, ela comprometeria de maneira irreversível minha pesquisa, porque impediria que eu percebesse a relação entre os campos ou a influência de um campo social sobre o outro. Essa (in)compreensão sobre o conceito foi por mim superada à medida que eu avançava em meus estudos. Sobre as propriedades do campo, Bourdieu afirma:

Há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes (é isto que faz com que o projeto de uma teoria geral não seja absurdo e que, desde já, seja possível usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos, superando assim a antinomia mortal entre a monografia idiográfica e a teoria formal e vazia). Cada vez que se estuda um novo campo, seja o campo da filologia no século XIX, da moda atual ou da religião da Idade Média, descobre-se propriedades específicas, próprias a um campo particular, ao mesmo tempo que se faz avançar o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias (BOURDIEU, 1983, p. 89).

No caso específico do campo universitário, conforme nos mostra Bourdieu (1984), distribuem-se diferentes espécies de poder – ou de capital –, que resultam do efeito ou princípio da obtenção de posições intelectuais ou políticas. As instituições, os grupos e os agentes estão em luta pelos monopólios da autoridade científica – capacidade técnica e poder social – e pelo poder universitário, que está fundado sobre o acúmulo de posições hierárquicas

que possibilitam controlar outras posições e suas ocupações. Entretanto, Bourdieu afirma que o prestígio científico e intelectual é muito mais estável do que o poder universitário, o qual está mais ligado à posição ocupada do que ao ocupante (BOURDIEU, 1984, p. 104). Essa compreensão mais específica sobre o conceito de campo universitário possibilita a identificação do que é mais valorizado no interior da universidade, onde se concentra o maior investimento acadêmico e profissional dos professores, quem ocupa as posições de poder e decisão nos momentos de definição, se quem decide possui mais capital científico do que universitário, ou os dois.

O subcampo da Educação Física, como parte do campo universitário, está sujeito às mesmas dinâmicas desse campo, ou seja, no interior desse curso reproduzem-se homologamente as lutas simbólicas entre instituições – departamentos, colegiado, congregação etc. –, entre grupos – de professores, de pesquisa, de alunos, de funcionários – e entre agentes – professores, alunos, funcionários – que ocupam ou não posições hierárquicas dentro da estrutura universitária, ou seja, lutas que buscam a obtenção de poder para influenciar ou determinar a configuração dos currículos do curso, por exemplo.

Como mencionado anteriormente, Diniz-Pereira (2000; 2006) desenvolveu estudo sobre as licenciaturas e sobre as relações de poder no interior do campo universitário brasileiro concluindo que:

o menor status acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao bacharelado e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses estabelecidos no campo universitário brasileiro desde sua origem (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 158).

Esse estudo foi de grande importância para a presente pesquisa porque ele apresenta dados sobre a relação ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, licenciatura e bacharelado, correlacionados às lutas concorrenciais presentes no campo universitário. Quanto ao caso específico do subcampo Educação Física, será necessário identificar o que é valorizado pelos professores que atuam na EEF/USP e que propiciam acúmulo de capital.

Para Bourdieu, a posse de determinado capital representa um poder sobre um campo – poder que define as probabilidades de ganho em um campo determinado. São espécies de capital: econômico, cultural, social, político, jurídico e, no caso do campo universitário, o capital científico e universitário – representado pelas posições hierárquicas assumidas no campo. O capital simbólico – outro nome da distinção – é qualquer espécie de capital reconhecido como algo que se traduz em prestígio e notoriedade.

De fato, a cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como poder e como coisa em jogo, neste campo. Por exemplo, o volume de capital cultural (o mesmo valeria, *mutatis mutandis*, para o capital econômico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social (na medida em que esta posição é determinada pelo sucesso no campo cultural) (BORDIEU, 2007, p. 134).

Em vários momentos do seu trabalho, Bourdieu utilizou a palavra “jogo” como analogia para explicar seu conceito de campo. Nas palavras do autor, “nós podemos, com certos cuidados, comparar o conceito de campo como um jogo”. E ainda:

Vamos imaginar qualquer jogador como tendo à sua frente uma pilha de fichas de cores variadas, e cada cor correspondendo a uma espécie de capital; sua força relativa no jogo, sua posição no espaço onde será realizado o jogo, as estratégias que poderão ser utilizadas, os movimentos que os jogadores podem fazer, mais ou menos arriscados, movimentos subversivos ou conservadores, dependem da quantidade de fichas e da composição das pilhas que possui, isto é, do volume e da estrutura do seu capital (BOURDIEU e WACQUANT, 1992, p. 99).

Outro aspecto importante no conceito de campo – como em um “jogo” – refere-se à noção de estratégia. Encontrei em um texto de Thiry-Cherques (2006), que discute alguns conceitos de Bourdieu, uma referência mais específica sobre o termo “estratégia”:

No interior do campo dá-se uma dinâmica de concorrência e dominação, derivada das estratégias de conservação ou subversão das estruturas sociais. Em todo campo a distribuição de capital é desigual, o que implica que os campos vivam em permanente conflito, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face do inconformismo dos demais indivíduos e grupos. As estratégias mais comuns são as centradas: na conservação das formas de capital; no investimento com vistas à sua reprodução; na sucessão, com vistas à manutenção das heranças e ao ingresso nas camadas dominantes; na educação, com os mesmos propósitos; na acumulação, econômica, mas, também, social (matrimônios), cultural (estilo, bens, títulos) e, principalmente, simbólica (*status*) (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 29)

Para entender minimamente o processo de reforma do curso de Educação Física na EEFÉ/USP é preciso identificar as estratégias utilizadas pelos grupos em disputa para

preservar ou modificar a estrutura do campo. A dificuldade dessa empreitada é evidente, principalmente, para apontar mecanismos e posturas que indicam “estratégias inconscientes” que podem resultar em ganhos no interior do campo. As estratégias chamadas de “intencionais” são mais visíveis, mais fáceis de serem apontadas. Identificar uma estratégia pressupõe a identificação de agentes e grupos de agentes, o volume de seu capital, as posições ocupadas no campo que delegam aos seus ocupantes poder de decisão.

Na análise do processo de reforma do curso de Educação Física da EEFÉ/USP, procurei situar esse curso de graduação no campo universitário e as linhas limítrofes entre o Bacharelado e a Licenciatura. Como discutiremos mais adiante neste trabalho, uma das propostas das diretrizes curriculares é a distinção entre os dois cursos – para que a Licenciatura não reproduza a sua condição histórica de “apêndice do Bacharelado”. Para tanto, busquei, na discussão de Bourdieu sobre limites e sobre autonomia dos campos, as posições dominantes nesses campos, as estratégias de conservação – movimento ortodoxo –, as posições dominadas com estratégias de reprodução das posições dominantes ou de subversão da ordem dominante – movimento herético.<sup>11</sup> A análise dos projetos pedagógicos do curso de Licenciatura – ou seja, seu “currículo escrito” – também pode revelar indicadores sobre a relação de autonomia entre os cursos.

Além disso, foi importante identificar, nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos agentes, regularidades que pudessem justificar os sistemas de disposições que adquiriram para internalizar determinada maneira de conceber a formação profissional em Educação Física. Não posso considerar, porém, que relacionar os cursos realizados pelos agentes em nível de graduação e pós-graduação – que fazem parte do capital cultural institucionalizado –, a produção científica – que representa o seu capital científico – e as posições hierárquicas ocupadas no campo universitário – que compõem o capital específico universitário – seria suficiente para identificar sistemas de disposições que conduzem à internalização de concepções. Talvez, a mesma formação acadêmica e profissional crie familiaridade ou aproximação com determinada concepção de formação que agrega agentes que compartilham o mesmo pensamento, mas isso não é suficiente para caracterizar um *habitus* de classe.

---

<sup>11</sup> Segundo Nogueira e Nogueira (2004), Bourdieu denomina de movimentos heréticos os provenientes dos agentes pertencentes às posições inferiores no campo, os quais utilizam estratégias – de aproximação, de conversão ou de contestação –, dependendo do modo como eles se inserem no espaço social e nas relações de força presentes no campo em dado momento e de acordo com suas condições objetivas para contestar o poder dominante (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 37).

Bourdieu conceitua *habitus* como “um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações” (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Uma das possibilidades para o uso do conceito de *habitus*, nesta pesquisa, relacionar-se-ia à influência dele na configuração do currículo aprovado em 2006, tal como encontrei em Sacristán (1999):

As práticas educativas objetivas, consolidadas pelos processos de estruturação institucionalizada pelo *habitus*, são múltiplas: os papéis profissionais definidos, as rotinas pedagógicas consolidadas para desenvolver a ação do ensino, os modos de relacionarem-se com os alunos, os estilos profissionais diferenciados por níveis de ensino ou por especializações, a estrutura do posto de trabalho dos docentes (...) as práticas de formação, de avaliação e de promoção dos professores, os modelos e desenvolvimento e controle do currículo (SACRISTÁN, 1999, p. 87-88).

A análise do currículo escrito pode evidenciar concepções de formação e outros aspectos mais relacionados à estruturação dele do que revelar sistemas de disposições com capacidade para dirigir e regular ações futuras, de modo a permitir o alcance de determinados fins (SACRISTÁN, 1999, p. 83).

Nogueira (2002), ao analisar o conceito de *habitus*, elemento importante no quadro teórico de Bourdieu, aponta os limites desse conceito: entre eles, o uso dele para investigar o modo como indivíduos concretos lidam com múltiplas e, em parte, incoerentes influências sociais e as utilizam em suas ações práticas (NOGUEIRA, 2002, p. 161). O referido autor ainda pondera:

O conceito de *habitus* parece adequado para se referir a determinadas disposições gerais que se mostram recorrentes entre indivíduos que compartilham uma mesma posição social, uma categoria profissional, por exemplo. É possível verificar que esses indivíduos tipicamente comportam-se de determinada maneira em determinados tipos de situação, o que sugere que eles se orientam por um conjunto comum de disposições (NOGUEIRA, 2002, p. 161).

De qualquer modo, o conceito de *habitus* de Bourdieu foi essencial para eu compreender que as trajetórias acadêmicas e profissionais eram insuficientes para determinar o *habitus* – na perspectiva colocada pelo sociólogo – dos agentes envolvidos na reforma curricular do curso de Educação Física, mas que essas trajetórias fazem parte do processo de constituição dele. Além disso, por meio da análise dessas mesmas trajetórias, é possível identificar o volume de

capital de cada agente – o que representa fonte de poder, essencial em um espaço de lutas concorrenciais.

Para finalizar, e de acordo com Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004), eu poderia optar por uma apresentação sistematizada do quadro teórico que fundamenta minha pesquisa em um capítulo à parte ou inserir a discussão teórica ao longo da análise dos dados. Qualquer que fosse minha opção, a literatura revista deveria formar, com os dados coletados, um todo integrado: o referencial teórico servindo à interpretação dos dados e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do presente estudo (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 184). Minha opção foi por utilizar as duas formas: o presente capítulo, contendo uma breve explanação sobre a concepção de currículo utilizada no estudo e uma apresentação inicial dos conceitos de campo, capital e *habitus* e o uso deles nesta pesquisa; bem como inserir ou retomar aspectos relacionados ao quadro teórico de Bourdieu ao longo da pesquisa, com contribuição de vários outros autores, conforme será observado nos próximos capítulos desta tese.

## CAPÍTULO 2

---

---

### O Campo Universitário, o Campo e o Subcampo da Educação Física no Brasil

## **2 O CAMPO UNIVERSITÁRIO, O CAMPO E O SUBCAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

O conceito de campo de Bourdieu, isto é, um espaço social relativamente autônomo que possui objetos de disputas e interesses específicos, foi utilizado, neste trabalho, como referência teórica para caracterizar o campo da Educação Física e, a partir dessa caracterização, caminhar na direção do campo universitário – no nosso “caso” específico, a Universidade de São Paulo (USP) – até chegar ao subcampo da Educação Física, espaço de formação profissional e produção de conhecimento na área e em que se localiza nosso foco de estudo. Não parti da premissa de que todo espaço social constitui-se em um campo, tal como nos alerta Bernard Lahire (1999), para determinar *a priori* que existe um campo da Educação Física.

Antes, propus-me a estudar o quadro teórico desenvolvido por Bourdieu, para verificar elementos fundamentais e relativamente invariantes, os quais puderam ser extraídos da definição de campo que aparecem em vários de seus trabalhos, como o fez Lahire (1999), e que encontrei na história da Educação Física para, finalmente, poder afirmar que existe um campo da Educação Física. Procurei articular a história da Educação Física no Brasil com a formação de professores de Educação Física em cada momento histórico, ressaltando as tensões e os embates ao longo do tempo. Procurei contar a história ou caracterizar o campo da Educação Física como um processo e não como uma sucessão de fatos históricos. Ressalto, também, que não tive a pretensão de reescrever a história da Educação Física. Reconheço minha pesquisa como sociohistórica, porque ela busca no passado o pensamento dos agentes que fizeram a história, que provocaram as tensões as quais acompanharam a gênese e o desenvolvimento do campo da Educação Física.

### **2.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Marinho (1980)<sup>12</sup> e a Gebara (1992)<sup>13</sup> nos apresentam fatos que marcaram o início do campo da Educação Física e Desportos no Brasil. Trata-se de obras que informam como a Educação

---

<sup>12</sup> MARINHO, Inezil Pena. *História Geral da Educação Física*. São Paulo, SP; Cia. Brasil Editora, 1980. 212 p.

<sup>13</sup> GEBARA, Ademir. Educação Física e esportes no Brasil: Perspectivas (na história) para o século XXI. In: GEBARA, Ademir *et al.* *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. MOREIRA, Wagner Wey (org.). Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 13-31.

Física foi introduzida no país, inicialmente como área de aplicação de conhecimentos até se constituir, também, em uma área de formação e de atuação.

Segundo Marinho (1980), a primeira obra sobre Educação Física editada no Brasil, de Joaquim Jerônimo Serpa, apareceu em 1828.<sup>14</sup> Serpa entendia a educação como “a saúde do corpo e a cultura do espírito, sendo que a saúde do corpo seria de responsabilidade da Educação Física” (MARINHO, 1980, p. 158). Essa representação da Educação Física foi sendo gradativamente fortalecida, principalmente porque sua fundamentação encontrava-se nas ciências da saúde. Somente em 1885, a partir dos pareceres de Rui Barbosa, os quais defendiam a inclusão da Educação Física no currículo das escolas estaduais, as atividades ginásticas começaram a fazer parte, oficialmente, do currículo escolar do Colégio Pedro II – primeiro colégio secundário oficial, fundado em 1837.<sup>15</sup> Uma das recomendações dos referidos pareceres é de que os cursos normais deveriam preparar os professores para ministrarem as aulas de Educação Física. Para Tojal (2005), essa seria uma sinalização da necessidade de uma formação específica para orientar as atividades físicas, porque:

A Educação Física tinha conotação anatômica e predominantemente voltada para a saúde e como a formação ainda não ocorria de forma específica, os então denominados professores de ginástica, eram tutorados pelos médicos que prescreviam os exercícios. Mesmo apesar dessas dificuldades conceituais, essa situação representou o primeiro momento de reconhecimento da existência de uma categoria específica para desenvolver a prática das atividades físicas e esportivas, o que, contudo, indicava a necessidade da implementação de preparação específica desse profissional (TOJAL, 2005, p. 4).

Gebara (1992) cita uma publicação de Melo Franco, datada de 1890,<sup>16</sup> como uma das primeiras obras em língua portuguesa que contém capítulos voltados para questões higiênicas e pediátricas. Neles, encontram-se referências aos cuidados e procedimentos com crianças recém-nascidas, os quais, de alguma maneira, diziam respeito ao que então se pretendia como educação física. Percebe-se claramente que as preocupações higiênicas advindas da medicina – ou pediatria – constituíram-se como orientação para uma educação física no século XIX e que, no meu entendimento, estabeleceram o princípio da vinculação Educação Física/Saúde que marca esse campo até os dias de hoje. De acordo com esse mesmo autor, do ponto de

---

<sup>14</sup> SERPA, Joaquim Jerônimo. *Tratado de Educação Física – Moral dos Meninos*, 1828, apud Marinho, 1980, p. 158.

<sup>15</sup> A história da criação do Colégio Pedro II, disponível em:

[http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao\\_pedroii.html](http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html) Acesso: 10/04/2013.

<sup>16</sup> MELO, Franco F. de. *Tratado da Educação Física dos meninos para uso da nação portuguesa*. Lisboa, 1890, apud Gebara, 1992, p. 14.

vista conceitual, a utilização inicial do termo Educação Física<sup>17</sup> remete a um conjunto de práticas necessárias para que a mulher e o feto (“nascituro”) fossem melhor amparados pelo saber médico da época.

Gebara (1992) citou também a obra escrita por Eduardo Augusto Pereira de Abreu, de 1867,<sup>18</sup> em que aparece uma menção à vinculação entre a Educação Física e a Educação, ou melhor, entre a “ginástica” – atividade que foi incorporada como própria da área de Educação Física – e a Educação. Daí advém uma das atribuições colocadas para a Educação Física Escolar: o papel da disciplinarização do corpo ou espaço de aplicação de conhecimentos. Nas palavras desse autor:

Em síntese, as propostas de Abreu são evidências suficientes para distinguir tipos de educação física. Inicialmente foi possível detectar uma forte vertente das ciências médicas, concentrando em um primeiro momento suas preocupações nos aspectos pediátricos e higiênicos, evoluindo posteriormente para articular-se com a educação, conforme se observou no trabalho de Pedro de Mello.<sup>19</sup> Já com as proposições de Pereira de Abreu, a Educação Física parte de uma necessidade instrucional, que evolui da disciplinarização do corpo para a formação de um novo homem-cidadão, reproduzidor de valores e normas incorporados instrucionalmente a partir da ginástica (GEBARA, 1992, p. 18).

A disciplinarização do corpo vem do pensamento militarista de tornar o soldado mais dócil, obediente, forte e preparado para a luta. Sendo assim, disciplinar o corpo também foi assumido como um dos objetivos da Educação Física Escolar proposto naquela época. E, de novo, um outro objetivo da área seria vinculado às questões da saúde. Segundo Gebara (1992):

Outro ângulo de abordagem, bastante elucidativo, no nível das possibilidades de conceitualização da educação física, é a argumentação desenvolvida sobre a ginástica escolar. A esse respeito Borges<sup>20</sup> formulou, ao definir ginástica, uma proposta bastante sugestiva, evidenciando cabalmente a subordinação da ginástica ao saber médico: a ginástica seria uma parte da medicina que ensina o modo de conservar e restabelecer a saúde por meio do exercício. É fundamental citar que, já em fins do século XIX, a ginástica é pensada como uma parte da medicina, cujo objetivo era buscar, através de exercícios físicos, a conservação e a recuperação da saúde (GEBARA, 1992, p. 18).

<sup>17</sup> Conforme Mello (1846, *apud* Gebara, 1992, p. 16), foi Mr. Ballexerd, de Gênova, em sua dissertação apresentada em 1761 à Academia de Harlem, quem denominou Educação Física como o termo mais apropriado para exprimir a ideia a que está ligada o objeto ao qual ela se ocupa. Dessa maneira, entendo que o termo já existia antes do início da gênese do campo no Brasil, o que me permite usá-lo desde já.

<sup>18</sup> ABREU, Eduardo Augusto Pereira de. Estudos higiênicos sobre a Educação Física, intelectual e moral do soldado. Rio de Janeiro, 1867, *apud* Gebara, 1992.

<sup>19</sup> MELLO, Joaquim Pedro de. *Generalidades acerca da Educação Física dos meninos*. Rio de Janeiro, 1846, *apud* Gebara 1992.

<sup>20</sup> BORGES, Pedro Manoel. *O Teórico-prático de ginástica escolar (elementar e superior)*. Portugal. 1877, *apud* Gebara, 1992.

Conclui-se, portanto, que a Educação Física começou a se instituir como um campo a partir de conhecimentos das ciências médicas e, por conseguinte, estas foram as áreas que a fundamentaram. E como mencionado anteriormente, na sua dimensão educativa ou escolar, percebe-se a forte presença do aspecto disciplinador da instrução militar. A vinculação às ciências médicas, ao mesmo tempo em que poderia atribuir algum prestígio e distinção à Educação Física pelo fato de a Medicina, junto com o Direito e a Engenharia, serem as áreas de maior prestígio social, colocava-a como apêndice, ou melhor, simplesmente como procedimentos com fins terapêuticos. Ao longo da gênese do campo, percebemos claros movimentos de emancipação e um deles foi caracterizar a Educação Física como área específica e, para isso, seria necessário que ela produzisse um saber próprio, com objetos específicos.

Tanto Marinho (1980) quanto Tojal (2005) discutiram as atividades desportivas no século XIX no contexto da história da Educação Física, mas, como um fenômeno à parte, sem vinculá-las diretamente às ciências da saúde, à disciplinarização do corpo ou à escola. Natação, remo, jogo de pelota, ciclismo, peteca, malha, atletismo e equitação seriam os principais esportes relatados pelos autores e que eram praticados pelos militares – principalmente os esportes aquáticos – e pelas classes privilegiadas. Marinho cita que, em 1982, já era previsto o desenvolvimento do gosto por atividades esportivas, sendo que o futebol, a peteca, as corridas, os saltos etc. poderiam ser ensinados nas escolas. Os lentes<sup>21</sup> e professores eram os responsáveis pelo ensino dos esportes (MARINHO, 1980) e esses sujeitos, na escola e fora dela, estariam definitivamente ligados à gênese do campo da Educação Física.

Não posso afirmar que, ao final do século XIX – uma vez proclamada a República –, a Educação Física poderia ser considerada como um campo, mas sim que aquele momento marcaria o início de sua constituição. Note-se que já começava a se delinear uma demanda social para uma área específica: a Educação Física com vistas à saúde, à educação, às práticas esportivas, mas ainda sem conhecimentos próprios e sem profissionais qualificados para a orientação de atividades físicas. Tal tarefa estaria nas mãos de médicos, normalistas e militares, respectivamente. As tensões existentes naquele momento giravam em torno da busca de uma conceituação da Educação Física que a libertasse da égide da Medicina,

---

<sup>21</sup> Nomenclatura antiga usada para designar o professor universitário ou catedrático.

constituindo-se em um fazer vinculado a um saber próprio. Significava, então, a busca de uma autonomia relativa e que poderia conceder algum prestígio para a área. Disto resultava outra tarefa difícil para os defensores da Educação Física: convencer a elite do século XIX sobre a importância dela, visto que tal segmento social se recusava a aceitá-la nas escolas em razão da relação estabelecida entre a atividade física e o trabalho manual, sem valor, mais voltada para a formação dos meninos e impensável para as meninas.

Naquele momento histórico, imputou-se à Educação Física a responsabilidade de fortalecer a população para o trabalho, visando ao desenvolvimento econômico do país. Essa tarefa obrigaria a Educação Física a sair do estado precário em que se encontrava. Um dos movimentos que se instauraram para mudar esse cenário e atender à demanda governamental foi a introdução da obrigatoriedade da Educação Física nas escolas,<sup>22</sup> o que seria um passo importante para a constituição do campo, visto que surgiu a necessidade – ou a preocupação – com a formação de professores para atuarem na Educação Física Escolar. Inicialmente, a formação em Educação Física dava-se em curso provisório – militar – que originou a Escola de Educação Física do Exército (1933), a qual visava à formação de instrutores e monitores de Educação Física para o exército, mas que permitiam também a matrícula de civis. Foi o momento de incorporação da raiz militarista nas práticas da Educação Física nas escolas por um longo período, principalmente no que se refere à disciplinarização do corpo. Isso não quer dizer que teria sido abandonada a vinculação com a área da saúde, visto que o corpo sadio era a outra meta importante da Educação Física.

Na década de 1930, a criação de instituições civis formadoras de professores de Educação Física e técnicos desportivos constituiu-se um passo importante para a consolidação do campo. Ressalte-se que o modelo de formação ainda permanecia ligado à concepção de uma Educação Física voltada para o desenvolvimento do corpo sadio e disciplinado, com vistas ao desenvolvimento do país. Dentre as instituições criadas, destaca-se o Curso Superior de Educação Física do Estado de São Paulo,<sup>23</sup> que recebeu autorização para iniciar seu funcionamento no ano de 1939. Essa instituição desempenhou um papel fundamental na consolidação do campo, tornando-se a principal referência na área e de maior prestígio entre os cursos de Educação Física do país ao longo dos anos.

---

<sup>22</sup> Ver Marinho (1980), Castellani Filho (1988), Gebara (1991) e Tojal (2005).

<sup>23</sup> A Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo foi incorporada ao Sistema Estadual de Ensino Superior em 1958 e, em dezembro de 1969, integrada à Universidade de São Paulo – USP. (TOJAL, 2005, p. 17). A história dessa Instituição será retomada mais à frente, quando da contextualização do subcampo EEFE/USP.

A qualificação do profissional de Educação Física começou a ser vista como fundamental para atender aos projetos de governo para a área, tanto no âmbito educacional quanto no esportivo. Junto com a preocupação com a formação de professores de Educação Física e Técnicos Esportivos, seria necessário regulamentar a prática da Educação Física nas escolas. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI FEDERAL Nº 2014, de 20 de dezembro de 1961), no seu Art. 22, definiu a obrigatoriedade da prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. Essa redação foi modificada, em 1969, para a seguinte: “será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (DECRETO LEI Nº 705, de 20 de julho de 1969, Art. 1º). Como apontou Tojal (2005), a referida Lei não determinou como seriam formados professores em número suficiente para atender à demanda e com o perfil adequado às pretensões do governo. Isto veio a acontecer em 1962, com a aprovação do Parecer 298/62 do Conselho Federal de Educação, que fixou o currículo mínimo e a duração dos cursos superiores de Educação Física em três anos.

A proposta aprovada apresentava dois currículos: um para o Curso Superior em Educação Física, que visava formar professores, e outro para o Curso de Técnica Desportiva, com o objetivo de atender a demanda dos clubes esportivos. O currículo aprovado para o Curso Superior de Educação Física era composto pelas disciplinas: (1) Anatomia e Fisiologia; (2) Psicologia; (3) Pedagogia; (4) Cinesiologia; (5) Higiene; (6) Fisioterapia; (7) Socorros de Urgência; (8) Biometria; (9) Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos; (10) Ginástica; (11) Desportos; (12) Dança; (13) Recreação e (14) Matérias Pedagógicas. O Parecer Nº 292/62, que fixou a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de Licenciatura, determinou, no seu Art. 1º, as seguintes matérias pedagógicas para os cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio: (1) Psicologia da Educação: Adolescência, aprendizagem; (2) Didática; (3) Elementos de Administração Escolar. No mesmo artigo, no seu parágrafo único, constava também a obrigatoriedade, sob a forma de estágio supervisionado, da Prática de Ensino das matérias que eram objeto de habilitação profissional. Quanto ao Curso de Técnica Desportiva, definiram-se as mesmas matérias para o Curso Superior de Educação Física, além de dois desportos, que foram colocados como “especialização”, e também as matérias pedagógicas.<sup>24</sup> A rigor, o que caracterizou a diferença entre os dois cursos foram os dois desportos, além da possibilidade

---

<sup>24</sup> Ver Revista Documenta Nº 7, setembro de 1962, p. 51-54.

das instituições formadoras acrescentarem matérias obrigatórias ou facultativas nos currículos ou dispensarem matérias inadequadas ao sexo do aluno. Assim, o Curso Superior de Educação Física e o Curso de Técnica Esportiva eram dois cursos, com dois títulos e currículos muito próximos. Apesar da distinção nominal dos dois cursos, a obtenção de mais um título ficava restrita à participação na especialização desportiva, sem nenhuma recomendação acerca de perfis diferenciados para atuação profissional. A legislação não trazia restrição alguma ao exercício profissional relacionado à formação recebida (D'ÁVILA, 2007).

A formação de professores ou técnicos esportivos, segundo o modelo aprovado, não se concretizou, visto que as instituições formavam somente professores, segundo consta no Parecer CFE N° 894, de 06 de novembro de 1969, que modificou o currículo e a diplomação concedida pelo Curso Superior de Educação Física. A partir desse Parecer, estabeleceu-se a Resolução N° 69, de 06 de dezembro de 1969,<sup>25</sup> que fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de Educação Física. Consta dessa Resolução, no seu Art. 1º, que a formação de professores de Educação Física seria feita em curso de graduação e este conferiria o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, ou seja, um curso, dois títulos. Essa Resolução unificou as ofertas dos títulos de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, formação que perdurou até 1987 (D'ÁVILA, 2007).

A legislação colocou a Educação Física e os profissionais que atuam na área em um patamar mais elevado, talvez sem o reconhecimento social dispensado às ocupações mais tradicionais – como, por exemplo, Medicina, Engenharia e Direito – e às disciplinas canônicas do ensino primário e secundário – ou seja, Português, Matemática, Biologia, Química, Física.

Com a Reforma Universitária de 1968, inicia-se um novo período do campo da Educação Física no Brasil, quando o governo militar promoveu grande investimento na pesquisa e na pós-graduação. O campo começou a ganhar visibilidade e a estabelecer um espaço de influência, mesmo dependendo ainda da legislação para lhe dar legitimidade. Esse foi um momento de grandes mudanças no campo, tal como nos aponta Taborda de Oliveira (2001),<sup>26</sup> em seu trabalho sobre a Educação Física, no período de 1968 a 1984:

---

<sup>25</sup> Ver Revista Documenta N° 109, dezembro de 1969, p. 117-119.

<sup>26</sup> A tese de doutorado de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira constituiu-se em uma importante fonte para a presente pesquisa, no que se refere à história da Educação Física no Brasil, no período do governo militar. O autor desenvolveu seu

...a corporação dos especialistas organizava-se; emergiam os programas municipais e estaduais para a área; consolidava-se a influência do esporte sobre as práticas escolares; [...] debatia-se sobre o estatuto científico da Educação Física e sobre as suas implicações pedagógicas; expandiam-se as competições com um caráter pretensamente “formativo” [...] Ou seja, um período entre aproximadamente dez e quinze anos a Educação Física brasileira conheceria uma expansão jamais vista na história brasileira (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 19).

O estudo desenvolvido por Taborda de Oliveira discutiu as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física Escolar e sua vinculação aos ideários do governo totalitário, que colocavam o condicionamento físico e o treinamento esportivo como as principais atividades nas aulas. A predominância dos esportes nas aulas de Educação Física, foco da crítica de alguns segmentos da área, foi, de acordo com o autor, apenas uma das possibilidades disponíveis para a intervenção do professor de Educação Física na escola. Para ele, a incorporação do esporte como atividade referência na Educação Física Escolar não se deu de forma mecânica, desinteressada ou por meio de uma imposição do governo militar, mas expressou uma intencionalidade dos profissionais da área em legitimar sua atuação na escola. A hegemonia do esporte nas práticas escolares revelou, na verdade, tensões relacionadas à identidade da Educação Física como componente curricular. Quanto a esse aspecto, Taborda se posiciona da seguinte maneira:

Creio que é possível dizer que estamos diante de duas perspectivas distintas; uma, para a qual a educação física se confundia com o esporte, tendência essa que estaria representada nos programas oficiais daquele período. E outra perspectiva, para a qual a educação física seria uma prática escolar que incluía o esporte, mas não se confundia com ele. O esporte seria, nesse caso, um dos meios educativos, dentre um universo muito mais amplo de práticas corporais (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 131).

Na mesma linha, Go Tani (1988) aponta que, historicamente, a Educação Física esteve ligada a duas tendências principais: uma que tem como objetivo a melhoria da aptidão física e aquela que a considera como parte da educação, como um componente curricular. Essas duas “tendências” se configuraram como uma raiz de grande conflito entre os profissionais da área e ilustram as lutas concorrenciais existentes no campo, tal como destacou o autor:

No nosso meio, as frequentes discussões entre os profissionais da área, que levam até mesmo à formação de facções nas escolas de educação física, nas associações de classe e até mesmo nas entidades científicas da área, e que ocorrem numa tentativa de se fazer prevalecer a visão da educação física enquanto área biológica ou pedagógica, testemunham a existência destas duas tendências (GO TANI, 1988, p. 382).

Nesse contexto de lutas, buscava-se também uma identidade para a Educação Física: seria esta uma disciplina acadêmica, uma profissão ou ambas? As discussões existentes provocaram outras divisões no campo: os práticos, que entendiam a Educação Física como profissão, e os teóricos, que defendiam a Educação Física como disciplina acadêmica. Para ser entendida como disciplina acadêmica, ela necessitaria de definir seu objeto de estudo, metodologia e paradigmas que a orientassem. Como profissão, estaria sujeita aos mecanismos ou às estratégias utilizadas por grupos profissionais para estabelecerem o monopólio de determinado trabalho, tal como o controle da formação, do acesso, da atuação, da fiscalização da atuação, do credenciamento e da regulamentação do exercício profissional.

Para qualquer das possibilidades, havia a necessidade de produção de conhecimento que sustentasse as práticas propostas à escola, no ambiente não escolar e no campo universitário. Sobre esse aspecto, um estudo de Go Tani, publicado em 1988, sobre pesquisa e pós-graduação em Educação Física, explicita as dificuldades – e os conflitos – decorrentes da fragmentação do conhecimento expresso nos trabalhos apresentados em eventos científicos, em revistas especializadas da área e até mesmo em revistas especializadas de outras disciplinas. O autor entende que o objeto de estudo e de aplicação da Educação Física são o comportamento motor e o movimento humano. Ele propôs analisar o significado do movimento na relação entre o ser humano e o meio ambiente “em diferentes níveis de análise, desde o bioquímico, neurofisiológico, comportamental e sociológico, para se ter uma compreensão mais abrangente e profunda do movimento humano” (GO TANI, 1988, p. 390). A ideia da motricidade humana como eixo da produção do conhecimento na área de Educação Física também foi defendida por Manuel Sérgio (1992), que criticou aqueles que desenvolvem estudos única e exclusivamente nas ciências do esporte e sobre o desenvolvimento das faculdades físicas do indivíduo, desconsiderando a componente motricidade humana. Para o autor:

A ciência da motricidade humana, ao contrário, em tudo faz referência ao corpo: ao corpo-memória e ao corpo-profecia, ao corpo-estrutura e ao corpo-conduta, ao corpo-razão e ao corpo-emoção, ao corpo-natura e ao corpo-cultura, ao corpo-lúdico e ao corpo-produtivo, ao corpo normal (*sic*) e ao corpo com necessidades especiais (MANUEL SÉRGIO, 1992, p. 100).

Esse movimento da definição do objeto de estudo e de aplicação da Educação Física que aconteceu no campo científico configura-se como um espaço de lutas concorrenciais no qual o que está em jogo é o monopólio da autoridade científica que concede poder e prestígio aos

seus detentores. Portanto, a definição do que é a Educação Física estabeleceria “a posição dominante no campo e aos seus ocupantes uma espécie de capital social que assegura poder sobre os mecanismos constitutivos do campo” (BOURDIEU, 1983, p. 127).

No âmbito escolar, o modelo proposto sofria críticas de alguns estudiosos da área em relação à hegemonia das práticas esportivas como conteúdo das aulas, que objetivava, principalmente, a detecção de talentos para o esporte olímpico. Esse modelo não atendeu às expectativas, provocando uma mudança de enfoque: da promoção do esporte visando ao alto rendimento para uma maior atenção ao desenvolvimento psicomotor. Além disso, sob influência das teorias críticas da educação, surgiram as propostas de alteração da natureza da área, no sentido de se enfatizarem as dimensões sociais, psicológicas, cognitivas, afetivas, além das biológicas, concebendo o aluno como um ser humano integral. Os objetivos das aulas também deveriam ser alterados, “saindo da formação de um físico que sustentasse as atividades intelectuais, para objetivos educacionais mais amplos, utilizando-se de atividades mais diversificadas e não somente exercícios físicos e esportes como meios para tal fim” (BRASIL, 1997, p. 16).

Paralelamente a essa discussão, a formação profissional também era questionada. Havia uma grande insatisfação com a qualidade da formação profissional nos cursos de graduação que conferiam os títulos de Licenciado em Educação Física e de Técnico de Desportos (PARECER CFE Nº 215/87). Um grupo entendia que esses cursos não mais atendiam às necessidades do campo de atuação profissional e que seria necessária a criação de cursos que atendessem especificamente à Educação Física Escolar (a Licenciatura) e ao ambiente não escolar (o Bacharelado).

Verenguer (1996), por exemplo, identificou três grandes grupos que, na época, defendiam diferentes posições no campo da Educação Física, dos quais destaco dois:

[...] aqueles que defendiam a Licenciatura em Educação Física como única opção; aqueles que defendiam o Bacharelado em Educação Física (incluindo neste caso os que defendiam também, uma subdivisão entre o Bacharelado em Esporte e o Bacharelado em Lazer)... (VERENGUER, 1996, p. 11).

Verificou-se, portanto, uma posição a favor de uma formação generalista que permitiria o profissional formado atuar no ambiente escolar e não escolar, como, por exemplo, a defendida por Faria Júnior (1987):

Posicionamo-nos, assim, contra o esfacelamento da profissão (Bacharelado e Licenciatura) e contra a visão do professor de Educação Física como um Técnico. Defendemos a formação do professor de Educação Física como licenciado, generalista, apto a atuar nos sistemas formais (pré-escola, 1º, 2º e 3º graus) e nos sistemas não formais (clubes, academias, condomínios, etc.) (p. 29-30).

E houve também uma posição a favor de uma formação diferenciada entre o bacharel e o licenciado, defendida, por exemplo, por Mariz de Oliveira (1988), como se pode verificar a seguir:

Justifica-se, também, o oferecimento dos cursos de: a) *bacharel em educação física* (para caracterizar o conteúdo específico da área de conhecimento e objeto de estudo da educação física); b) *licenciatura em educação física* (para caracterizar a atuação profissional no sistema escolar, conforme legislação vigente), e c) *bacharel em esporte* (para caracterizar o conteúdo específico da área de conhecimento e objeto de estudo do esporte)... (p. 239).

O Parecer CFE Nº 215, de 11 de março de 1987,<sup>27</sup> que serviu de base para a reestruturação dos cursos, estabeleceu uma nova caracterização, mínimos de duração e de conteúdos, bem como propôs que o curso de graduação conferisse o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física aos profissionais formados. Esses títulos foram normatizados pela Resolução CFE Nº 03, de 16 de junho de 1987, portanto, dezoito anos após a aprovação da Resolução CFE Nº 69/69, que determinava um curso único para a formação de professor de Educação Física e Técnico de Desportos.

Comparando-se a Resolução Nº 69/69 com a Resolução CFE Nº 3/87, percebe-se que a principal diferença entre elas está na definição e na explicitação do perfil e do campo de atuação do profissional a ser formado. Para iniciar a argumentação em torno de uma nova proposta de formação, o Parecer CFE Nº 215 apresenta, como ponto inicial de reflexão, os problemas que envolvem a formação do bacharel e do licenciado em Educação Física:

Esses problemas não são apenas específicos da Educação Física. Vamos encontrá-los em muitos outros cursos acadêmicos que, com a preocupação maior da ampliação da faixa do mercado de trabalho, propõem-se a oferecer, apenas com o acréscimo de algumas disciplinas, a titulação tanto no nível de Bacharelado como de

<sup>27</sup> Ver Revista Documenta Nº 325, Brasília, março de 1987, p. 157-185.

Licenciatura. Pela falta de preocupação com o correto estabelecimento dos perfis desses profissionais, terminam por descaracterizar ambos, em termos de competência efetiva (REVISTA DOCUMENTA Nº 315, p. 174).

Com a possibilidade do curso de graduação em Educação Física conferir dois títulos e com a orientação de que os currículos plenos do curso deveriam possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitissem uma atuação nos campos da educação escolar e não escolar (RESOLUÇÃO CFE Nº 03/87, Art. 2º), institucionalizou-se o “2 em 1”, ou seja, um curso que oferecia dois títulos, mas não duas formações: o bacharel com o mesmo perfil do licenciado. Tal característica já estava presente na Resolução CFE Nº 69/69, com nomes diferentes: Licenciado e Técnico Desportivo. Apesar da possibilidade de se optar por um ou por outro título, a maioria dos alunos optou pelos dois títulos, mesmo não sendo necessário, à época, ser bacharel para atuar no ambiente não escolar ou licenciado para atuar no ensino regular. Portanto, permaneceu a formação única, já que os cursos eram oferecidos concomitantemente.

Percebe-se que o principal motor da reforma foi a divisão do campo de atuação profissional – o ambiente escolar e o não escolar. Tanto o Parecer CFE 215/87 quanto a Resolução CFE 03/87 desconheciam as discussões sobre a formação de professores no Brasil, as quais, por certo, serviriam de referência para a proposta de reformulação curricular do curso de Educação Física no que se referia à Licenciatura. É verdade que as instituições formadoras teriam a liberdade de adequar seus currículos e, talvez, adotar percursos que propiciassem uma formação adequada ao exercício da docência. No caso da Educação Física, o modelo adotado pela maioria dos cursos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foi de remeter às faculdades de educação as disciplinas relacionadas à formação para a docência, ficando com as unidades sede dos cursos a tarefa da formação específica. A falta de diálogo entre as unidades sede e as faculdades de educação, somadas à dificuldade dos alunos de aceitarem e valorizarem os conteúdos específicos à formação pedagógica resultava em uma formação fragmentada, tal como apontada por Lovisolo (1995):

Um educador físico suporta um currículo de formação que vai da mecânica à filosofia, passando pela fisiologia, neurologia, biologia, sociologia, as ditas ciências da educação e a história entre outras áreas disciplinares. A formação é claramente mosaico, fragmentária, multidisciplinar e não predominantemente disciplinar. Os conteúdos do currículo podem enfatizar uma ou outra área disciplinar, mas a ênfase não tira o caráter eminentemente multidisciplinar. Este caráter de formação não implica que se baseie em formas consensuais e satisfatórias de integração ou relacionamento das diversas disciplinas que entram no currículo. De fato, e este é um problema sério na formação, as disciplinas podem ser entendidas como

compartimentos sem graus apreciáveis de comunicação. O currículo pode, então, com bastante razão, ser entendido como justaposição de fragmentos ou como um mosaico de disciplinas (LOVISOLO, 1995, p. 19).

Retornando à discussão da atuação profissional em Educação Física, a regulamentação da profissão, por meio da Lei Nº 9.696, de 1º de setembro de 1998,<sup>28</sup> reforçou o conflito existente entre o Bacharelado e a Licenciatura, já que a referida Lei estabeleceu os espaços de exercício profissional para um e outro profissional. O princípio estabelecido era que o bacharel atuaria no ambiente não escolar e o licenciado no ensino formal. Apesar de a Resolução CFE 03/87 já ter anunciado uma formação diferenciada para cada profissional – até 1987, só existia a Licenciatura em Educação Física –, não havia restrição no mercado de trabalho não escolar para os formados em Licenciatura – era comum encontrar licenciados atuando em academias de ginástica, por exemplo. Da mesma maneira, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), introduziu a obrigatoriedade da Licenciatura para a docência na educação básica (Arts. 61 a 63), o que impedia os bacharéis de atuarem na Educação Física Escolar. O acirramento dos conflitos entre bacharéis e licenciados no mercado de trabalho teve, obviamente, repercussão nas instituições formadoras, no que tange ao perfil dos profissionais a serem formados (D'ÁVILA; DINIZ-PEREIRA, 2010; D'ÁVILA, 2011).

Com a aprovação da Resolução CNE/CES Nº 7, de 03 de março de 2004, que estabeleceu as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Educação Física, a formação distinta para os dois profissionais ficou mais evidente: anteriormente, o modelo de formação (Bacharelado **e/ou** Licenciatura) permitia concomitância entre os cursos, o que foi alterado para Bacharelado **ou** Licenciatura – que orientou para percursos distintos. A Educação Física passou a ser concebida como área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano (Art. 3º) e que, apesar de estar inserida na área da Saúde e possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas e sociais.

Para contextualizar o campo da Educação Física, procurei destacar momentos que balizaram, em minha opinião, a constituição do campo até o momento da promulgação das Resoluções

---

<sup>28</sup> Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=38](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=38)>. Acesso em: 22/04/2013

CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004, que orientaram a reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física nas modalidades Licenciatura e Bacharelado.

Enfim, o campo da Educação Física, até o ano de 2004, se constituía como um espaço altamente complexo, em que se confrontavam concepções das mais diversas ordens, a começar pela própria definição de termos: a Educação Física como denominação do espaço mais amplo; a Educação Física como área de conhecimento; a Educação Física como disciplina escolar; a Educação Física como prática... E o esporte, por sua vez, era entendido como um campo descolado da Educação Física, com demandas sociais específicas e como uma área de conhecimento próprio – as Ciências dos Esportes, conforme defendem alguns – apesar de a definição contida na Resolução CNE/CES 07/2004 não contemplar a separação Educação Física e Esporte, como se pode perceber a seguir:

[...] com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros *campos* que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (RESOLUÇÃO CNE/CES 07/2004, Art. 3º).

Ao que parece, essa definição acontece em um contexto de intervenção profissional do bacharel e que a Licenciatura estaria pouco contemplada no referido texto legal. Uma menção sobre a formação do professor da educação básica aparece no § 2º do Art. 4º, onde se lê:

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Ressalto dois aspectos nesse parágrafo: (1) além de área de conhecimento e de intervenção, os legisladores definiram a Educação Física também como componente curricular da educação básica; (2) as definições sobre as competências e habilidades gerais e específicas que definem o perfil do professor da educação básica, tal como constam para o bacharel, não foram tratadas na Resolução. Tal tarefa foi adiada e colocada na responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (Art. 6º, § 3º) e dos projetos pedagógicos das instituições formadoras. Somente em 2007, por ocasião do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE),

o INEP<sup>29</sup> produziu um documento que, a rigor, determinaria quais competências e habilidades – gerais e específicas – deveriam ser contempladas na formação dos licenciandos em Educação Física e que seriam contempladas no exame (D'ÁVILA, 2007).

Minha crítica a essa Resolução, no que diz respeito à diferença de tratamento entre a formação do bacharel e do licenciado, passa pela ausência de explicitação, no documento, das demandas da escola em relação à Educação Física, seus objetivos, as relações que se estabelecem no interior do ambiente escolar com outros conteúdos, com outras áreas de conhecimento – psicologia, sociologia, pedagogia. Na verdade, minha expectativa era que, em vez de remeter à Resolução CNE/CP 01/2002 a tarefa de estabelecer o perfil acadêmico-profissional do professor de Educação Física da educação básica, descolando o Bacharelado da Licenciatura, as orientações para a formação de professores deveriam ser incorporadas e tratadas na Resolução CNE/CES 07/2004. Essa dispersão, estratégica ou não, fez com que a Licenciatura não estivesse devidamente contemplada pelas diretrizes curriculares da área.

Em síntese, e como já interpretava Lovisolo, em 1995, o campo da Educação Física aparecia como conflitivo, no qual se disputava a hegemonia das definições, objetos e práticas em qualquer segmento da demanda e que projetos e compromissos antagônicos se confrontavam. Esse cenário caracterizou bem as lutas concorrenciais presentes no campo em 2004.

## **2.2 O CAMPO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)**

Na segunda parte de contextualização do presente estudo, descrevo o campo universitário brasileiro e o subcampo Educação Física como parte desse campo, para, depois, focalizar minha análise sobre a Universidade de São Paulo (USP) e em sua escola de Educação Física. Fundamentado em Pierre Bourdieu, concebo o campo universitário como espaço de luta, de relações de força, de estratégias, de interesses, próprios desse espaço social.

De uma maneira geral, o campo universitário no Brasil compreende as instituições federais, estaduais e municipais de educação superior, as instituições de educação superior privadas e os órgãos federais, estaduais e municipais de educação superior. As instituições de educação superior brasileiras, de acordo com sua organização e seus objetivos, são classificadas em

---

<sup>29</sup> Portaria INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Castro Teixeira, nº 142, de 31 de julho de 2007, publicada no Diário Oficial de 7 de agosto de 2007, Seção 1, p. 8.

faculdades, centros universitários e universidades. Optei por desenvolver minha pesquisa em uma universidade, espaço de formação profissional em nível superior, do ensino na graduação e na pós-graduação, da pesquisa e da extensão.

Historicamente, a Reforma Universitária de 1968 representa um marco no campo universitário brasileiro. Ela foi instaurada, em pleno regime militar, pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e pelo Decreto Lei Nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. De acordo com Oliveira (2011, p. 8), as principais mudanças introduzidas pela referida lei foram: “a criação dos departamentos, dos ciclos básico e profissional, do regime de crédito, da dedicação exclusiva para docentes, da regulação e estruturação da pós-graduação, da criação de conselhos de regulamentação e de fiscalização do ensino superior”. Essa lei produziu melhorias no ensino superior, estimulando a articulação entre ensino e pesquisa, criando uma política nacional de pós-graduação.

Em 2004, 36 anos após a Reforma Universitária, o censo da educação superior<sup>30</sup> registrou que o campo universitário brasileiro já apresentava uma grande diversidade de instituições, considerando-se suas características organizacionais e objetivos acadêmicos.<sup>31</sup> Apesar da predominância do número de instituições privadas, nesse ano, a pesquisa e a pós-graduação ainda concentravam-se nas universidades públicas. Disso resulta, de acordo com em Oliveira e Catani (2011), uma configuração do campo universitário brasileiro no qual

As instituições com maior capital acumulado – intelectual, científico, político e social – tendem a assumir posição dominante, constituindo-se como universidades de pesquisa/ inovação ou centros de excelência, enquanto instituições dominadas ou pretendentes adotam estratégias de sobrevivência e de alteração de sua condição no espaço do campo (OLIVEIRA e CATANI, 2011, p. 19).

A Universidade de São Paulo (USP), “caso” a ser discutido no presente estudo, consolidou-se como instituição de referência no campo universitário brasileiro, por sua história construída desde sua criação em 1934 e por seu capital acumulado, principalmente o científico. Trata-se de uma universidade pública, mantida pelo Estado de São Paulo e ligada à Secretaria de

---

<sup>30</sup> Censo da Educação Superior. Sinopse Estatística 2004. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8D22735B-5F2D-420E-8FC6-FC6E9C18E8D3%7D\\_sinopse1\\_2004.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8D22735B-5F2D-420E-8FC6-FC6E9C18E8D3%7D_sinopse1_2004.pdf). Acesso em 22/05/2013.

<sup>31</sup> Segundo o censo, existiam, em 2004, 2.013 instituições de nível superior, sendo 224 públicas: 87 federais, 75 estaduais e 62 municipais; 1.789 de iniciativa privadas, sendo 1.401 particulares e 388 caracterizadas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia<sup>32</sup>. Seu principal investimento atual é a internacionalização ainda maior da Instituição, que gera uma forte demanda por produção científica de seus docentes e coloca a pesquisa, a pós-graduação e as publicações internacionais como os bens de maior valor nessa Universidade. Para Bourdieu (1984, p. 147-148), a instituição estruturalmente inclinada à inovação pedagógica e científica leva seus membros a se transformarem nos mais vigorosos defensores de todos valores da pesquisa, da abertura ao estrangeiro e de modernidade científica. É como se apresenta a USP como campo universitário no presente momento.

### 2.3 O SUBCAMPO EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO UNIVERSITÁRIO

A discussão que desenvolvo aqui coloca o espaço de formação do bacharel e do licenciado em Educação Física como parte do campo da Educação Física e, ao mesmo tempo, como um subcampo do campo universitário. Apesar de o subcampo possuir sua própria lógica, regras e regularidades, ainda assim é possível utilizar-se o conceito de campo, “em diferentes níveis de agregação” (BOURDIEU, 1992, p. 104). Na presente pesquisa, estabeleci um esquema de relações que possibilita organizar o meu cenário de estudo: a área da Educação Física como um campo social mais amplo e a Educação Física – enquanto área acadêmica –, como um subcampo, ao mesmo tempo em que considero a Escola de Educação Física e Esportes (EEFE) como subcampo no campo universitário USP. Nas duas perspectivas, o subcampo – acadêmico ou universitário – também é um espaço em potencial de forças ativas, um campo de lutas, no qual se pretendem preservar ou transformar a configuração dessas forças. Além disso,

[...] o campo [ou subcampo] como uma estrutura de relações objetivas entre posições de força preparam e orientam estratégias individuais ou coletivas para proteger ou melhorar suas posições e impor princípios de hierarquização mais favoráveis aos seus próprios produtos [ou interesses] (BOURDIEU, 1992, p. 101).

Outro aspecto importante a ser considerado no esquema pensado para a caracterização do contexto de pesquisa refere-se às influências que os campos sociais mais amplos – Educação Física ou campo universitário – exercem sobre o subcampo Educação Física e EEFE, respectivamente.

---

<sup>32</sup> Disponível em <<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/>>. Acesso em: 25/03/2014.

A Escola de Educação Física e Esportes (EEFE),<sup>33</sup> unidade da Universidade de São Paulo (USP), tem sua origem em uma das primeiras Escolas de Educação Física de caráter civil no Brasil (BARBANTI, 1999). Criada pelo Decreto Nº 4.855, de 27 de janeiro de 1931, como uma instituição isolada, foi incorporada ao sistema estadual de ensino superior em 1958. A integração da EEFE à USP foi determinada pelo Decreto Estadual Nº 170, de 10 de dezembro de 1969 (SOUZA NETO, 1999; MASSUCATO e BARBANTI, 1999; GNECCO, 2005). Ressalta-se que tal integração se deu em um contexto de reforma universitária, em pleno regime militar, que determinou que, a partir de 1969, deveria haver um aumento de matrículas nos estabelecimentos de ensino superior brasileiros (BRASIL, Decreto Lei Nº 405 de 31 de dezembro de 1968).

Entendemos que foi a partir da integração da EEFE à USP que se iniciou a caminhada em direção à construção da instituição “de referência” que é atualmente, o que não nos leva a desconhecer, evidentemente, a importância de sua história para a área de Educação Física no Brasil. A partir dos marcos históricos anteriormente relacionados, empreendo um estudo sociohistórico da trajetória da EEFE, na busca de identificação dos interesses presentes, dos embates ocorridos a longo do tempo, das instâncias de poder, dos grupos e agentes detentores de alguma forma de poder e que definiam o caminho a ser seguido pela instituição.

O estudo desenvolvido por José Roberto Gnecco (2005), intitulado “Reforma Universitária e a USP: a integração da Escola de Educação Física em 1969” teve como objetivo “perceber os diversos fatores que propiciaram a integração da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo à Universidade de São Paulo em 1969” (p. XX). O autor destaca, por exemplo, que uma das tarefas da Escola seria suprir a necessidade de práticas desportivas da comunidade da cidade universitária, tal como aparece na Ata do Conselho Universitário, de 15 de abril de 1969, que aprova a integração:

Destaca a observação do Vice-Reitor, de que o concurso da Escola de Educação Física possibilitará o mais racional desenvolvimento das atividades esportivas no campus da Cidade Universitária “Armando de Salles Oliveira” e manifesta-se, a princípio, favorável à incorporação, desde que atendidas as condições de sua indispensável adaptação à integração nos Institutos através de estruturação didática, elaborada por Comissão designada pelo M. Reitor (RANIERI, 2005, p. XX).

---

<sup>33</sup> De acordo com Massucato e Barbanti (1999), por meio da Resolução Nº 4.322, do Reitor Flávio Fava de Moraes, publicado no Diário Oficial do dia 19 de novembro de 1996, a Escola de Educação Física da USP passou a denominar-se Escola de Educação Física e Esportes da USP (p. 9).

Outro argumento para a instalação de uma Escola de Educação Física no campus da USP apoiava-se no Decreto Lei nº 705, de 25 de julho de 1969, que determinou: “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (DECRETO LEI 705/69). A expectativa dos legisladores era que a presença de professores de Educação Física nas aulas possibilitaria a descoberta de talentos esportivos. Podemos inferir que o esporte seria o motor da formação profissional da Escola de Educação Física. Essa obrigatoriedade levava, por via de consequência, a formação de professores de Educação Física e atendia a necessidade de aumento de matrículas nos cursos de graduação da USP.

Portanto, apreende-se que a EEFE/USP, nos seus primórdios, veio para suprir a carência de formação de atletas, atender à comunidade – como parte do setor esportivo da USP, no que tange à prática esportiva – bem como formar professores para a educação básica, obrigatória na época até mesmo para o ensino superior. O currículo implantado atendeu às determinações legais, com as disciplinas básicas ministradas em outros institutos e as específicas por professores formados na Escola de Educação Física do Exército (GNECCO, 2005).

A partir da integração da EEFE à USP, em 1969, até a reforma curricular ocorrida em 1992, quando foram criados os três cursos que são oferecidos atualmente pela Instituição – Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura<sup>34</sup> – houve um grande investimento na capacitação docente dos seus professores, para que a Escola se tornasse, nas palavras de Massucato e Barbanti (1999), “um polo gerador de conhecimentos e formação de profissionais e docentes de alto nível” (p. 9).

Na próxima seção, apresento a evolução das atividades de pesquisa e pós-graduação na EEFE/USP, seguidas pela extensão e ensino. Dessa maneira, afasto-me da ordem comumente adotada pela tríade “ensino, pesquisa e extensão” e aproximo da hierarquia existente e apontada pela própria USP, em pesquisa realizada no ano de 2005.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Até o ano de 1992, a EEFE/USP oferecia somente o curso de Licenciatura em Educação Física, de acordo com o que estabelecia a Resolução CFE Nº 69, de 06 de dezembro de 1969.

<sup>35</sup> Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. Grupo de Trabalho de Apoio Pedagógico. *Relatório de Pesquisa: Atividades de Docentes da Universidade de São Paulo*, outubro de 2005, 24 p.

### 2.3.1 Pesquisa e pós-graduação

Tani (1999), em artigo publicado na edição especial da *Revista Paulista de Educação Física*, por ocasião da comemoração dos trinta anos da EEFE/USP, sugere algumas “fases” pelas quais teria passado a EEFE em seu processo de incorporação à USP. A primeira fase, denominada “*fase inicial*”, ao fazer o reconhecimento do novo terreno, representou o início da transição de uma instituição voltada “somente para a formação de professores” ou para o ensino formal, “com grande ênfase na técnica e pouca formação científica, para uma unidade acadêmica com excelência em pesquisa” (TANI, 1999, p. 21). Nas palavras do autor:

Naturalmente, o processo de incorporação de uma faculdade isolada a uma universidade integrada traz uma série de dificuldades e desafios institucionais a serem vencidos. Em relação às atividades-fim, o ensino e a extensão podem, em princípio, não sofrer grandes transformações e se ajustar, sem muitos transtornos, às exigências básicas da nova realidade. Pode-se dizer que essas duas atividades não começam “do zero” quando ocorre a incorporação. Todavia, com a pesquisa é totalmente diferente. Como as faculdades isoladas, normalmente, não possuem tradição em pesquisa, a sua incorporação por uma universidade acaba provocando uma verdadeira “convulsão” no seu interior (p. 21).

Para Tani (1999), os conhecimentos acadêmico-científicos necessários para a formação profissional encontravam-se especialmente na área biológica e os docentes da área de Educação Física não estavam preparados para ministrar as disciplinas ditas teóricas. Para resolver esse problema, foram contratados profissionais de outras áreas.

Conforme o mesmo autor, apesar da existência de um laboratório de pesquisa na antiga Escola, denominado *Centro Integrado de Pesquisa em Educação Física*, “a EEFE não possuía um volume de atividades de pesquisa que pudesse evitar um “choque acadêmico” ao ser incorporada à USP, que, historicamente, primava pela pesquisa” (p. 22).

Tal constatação demonstra que a EEFE reconheceu que a pesquisa era a principal atividade, ou a mais valorizada, na USP, razão pela qual se justificou o investimento feito pela Escola em pesquisa, a fim de se aproximar do nível dos demais cursos da Universidade. Dessa maneira, essa foi a estratégia utilizada em um lugar onde o que estava em luta eram os monopólios da autoridade científica, o que levaria a Escola a ter prestígio e reconhecimento, conforme nos indica Bourdieu (2003). A maior pressão por elevar o *status* acadêmico da Escola e justificar a sua presença na Universidade vinha do próprio campo universitário USP.

Note-se, no entanto, que as principais razões da incorporação da EEFE à USP, conforme os trabalhos citados anteriormente, seriam a formação de professores para o ensino formal e atender às necessidades da comunidade universitária no que se refere às atividades físicas, ou seja, as atividades de ensino, em nível de graduação, e de extensão. Porém, por se tratar de uma integração a um campo universitário, no sentido bourdieusiano, a atitude tomada de valorização da atividade de pesquisa em seu interior não poderia ser diferente. Considerados como recém-chegados, os docentes dessa Escola deveriam pagar um “direito de entrada”, que consistia no reconhecimento da existência de um jogo no campo universitário e tudo aquilo que constitui o próprio campo, ou seja, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos (BOURDIEU, 1983).

A segunda fase, denominada por Tani (1999) como “*preparando o terreno*”, caracterizou-se pelo grande investimento na qualificação do corpo docente da Escola, aproveitando o incentivo dado pelo Ministério da Educação e Cultura para que docentes universitários cursassem o mestrado e doutorado, principalmente nos Estados Unidos, com bolsas de estudo.

Após quase dez anos de incorporação à USP e atendidas as exigências de qualificação do seu corpo docente, foi criado o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado na América Latina na área de Educação Física, tendo seu início em março de 1977, e o doutorado em 1998, “também pioneiro na América Latina” (AMADIO, 1999, p. 36).<sup>36</sup> Esses marcos definiriam o que realmente teria valor na EEFE: a pesquisa e a pós-graduação, à semelhança do que se valorizava no campo universitário USP.<sup>37</sup>

O regresso dos doutores formados no exterior estimulou a implantação de novos laboratórios e a formação de grupos de pesquisa, o que propiciou um grande impulso à atividade investigativa no subcampo. “Era o que essa unidade acadêmica precisava para se firmar como uma instituição no seio da Universidade e se tornar **uma referência em todo país, exatamente pela sua produção na área de pesquisa**” (TANI, 1999, p. 23; grifo meu).

Manoel (1999), que também estudou a trajetória da EEFE no campo universitário USP, descreveu a implantação do curso de pós-graduação como um “ato de coragem”, já que a

---

<sup>36</sup> As áreas de concentração foram definidas como *Biodinâmica do Movimento Humano e Pedagogia do Movimento Humano*, para o mestrado e *Biodinâmica do Movimento Humano*, para o doutorado (AMADIO, 1999, p. 37).

<sup>37</sup> Entre 2002 e 2006, uma nova área de concentração – *Estudos do Esporte* – constituiu-se no mestrado em Educação Física e a *Pedagogia do Movimento Humano* passou a ser área de concentração também do doutorado (EEFEUSP, 2006).

produção de conhecimentos na Instituição era tímida e restrita a algumas áreas. “Se tivessem adotado uma posição mais conservadora, teriam que esperar a produção e o acúmulo de conhecimentos, para, depois, propor a criação de um curso de pós-graduação” (p. 110). Mas havia uma pressão vinda do campo que obrigava o subcampo a se moldar e essa situação criou tensões internas que revelaram elementos em competição, com conflitos e cooperação. Esse fator é próprio de um quadro que nunca é estático, com momentos de estabilidade e instabilidade, uma vez que:

A EEFÉ-USP apresenta um quadro onde a instabilidade tem sido predominante nas últimas duas fases, em vista das mudanças que foram promovidas. Trata-se de mudanças internas deflagradas em resposta ao ambiente em que ela se encontra... Apesar da USP ser orientada ao ensino e à extensão, é na pesquisa que ela se distingue. A sua tradição é a de ser uma universidade voltada para produção de conhecimento. Isto criou e cria uma grande pressão para aquelas unidades que não têm esse perfil (MANOEL, 1999, p. 110).

Tani (1999) aponta outros aspectos, denominados por esse autor de “problemas”, os quais afetam tudo que se faz na Instituição e se refere à identidade acadêmica e profissional da área. Ele comenta que as pesquisas fomentadas na Escola não contribuíram efetivamente para a construção de uma identidade da Educação Física como subcampo, porque dúvidas ainda persistiam no ensino de graduação e de pós-graduação, nos serviços de extensão e na própria estrutura organizacional dos departamentos. Ele ressalta ainda que havia certa heterogeneidade de concepções sobre a Educação Física, reflexo do processo de treinamento intelectual no doutorado, em diferentes países, que não permitiu discussões mais amplas na área e causou uma cisão interna:

Existe sempre o risco de o doutorado contribuir para a formação de um pesquisador que é um profundo conhecedor da árvore de suas preocupações acadêmico-científicas, mas pouco da floresta em que esta árvore está inserida. Em termos práticos, o que ocorreu é que cada doutor criou seu laboratório de acordo com a sua visão particular, sem se preocupar com a estrutura macroscópica da área e as metas gerais da instituição. Não houve oportunidade para uma discussão conjunta da “floresta” e os laboratórios foram estruturados sem que as lideranças tivessem nem mesmo explicitado suas concepções (TANI, 1999, p. 23-24).

Apesar de parecer que o jogo de interesses tornou-se individualizado, mesmo levando-se em consideração os grupos de pesquisa, na perspectiva de que o *status* acadêmico individual é mais importante, a razão de ser da instituição e dos seus efeitos sociais, como explica Bourdieu, “não está na vontade de um indivíduo ou de um grupo, mas no campo de forças

antagonistas e complementares, em função dos interesses, às posições e os *habitus* de seus ocupantes” (BOURDIEU, 2007, p. 81).

Ao lado do crescente interesse pela pesquisa e pós-graduação, cresceu também o desinteresse pelo ensino de graduação. Para Bourdieu (1983), o desinteresse também é uma forma de posicionamento frente a um jogo. Assim, a pouca preocupação com questões relacionadas à graduação pode ser considerada como uma consequência do fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação ou, melhor dizendo, de um investimento maior nessas atividades em detrimento daquela. Porém, tais estratégias podem ser caracterizadas como “não intencionais”, ou seja, elas não teriam o objetivo específico de enfraquecer a graduação, mas é o que efetivamente acontece com a valorização da pesquisa e da pós-graduação, da formação de doutores – que implica a criação de laboratórios, organização de grupos de pesquisa, publicações etc. – do fortalecimento do mestrado e do doutorado, das próprias linhas de pesquisa. Ou seja, essas estratégias acabam por levar os professores em uma direção que não é o da graduação. Mesmo quando se trata de “investir na graduação”, esse investimento tem um forte interesse na pós-graduação, como destacado por Amadio (1999):

Importante ainda é destacarmos as dependências e relacionamentos entre a graduação e a pós-graduação e é nesse sentido que programas como IC (Iniciação Científica), PET (Programa Especial de Treinamento), PAE (Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino) ou outros como programas especiais voltados à capacitação profissional ou acadêmica multidisciplinar técnico-científica de alunos de graduação, assumem expressiva importância nessa preparação para a pós-graduação através da integração de cursos e alunos (p. 36).

No mesmo sentido, a proposta do Programa de Pós-Graduação da EFEE/USP, de 2006, no que tange à integração entre a pós-graduação e a graduação e aos benefícios recíprocos para esses níveis de ensino enfatizou o papel fundamental desse Programa na formação profissional e acadêmica do graduando da Escola, com uma maior ênfase na formação acadêmica, como se percebe por meio do relatório enviado à CAPES,<sup>38</sup> onde se lê:

A integração entre Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa foi realizada mediante diferentes iniciativas. Por meio de bolsas e estágios de iniciação científica, tivemos uma participação significativa de alunos de Graduação na produção de conhecimento do programa. Além disso, cada docente ou grupo de docentes do

<sup>38</sup> Verifiquei os relatórios enviados pelo Programa de Pós-Graduação da EEFEEUSP à CAPES, a partir de 2004, quando incluiu-se, nos referidos relatórios, a solicitação de informações sobre a relação pós-graduação/graduação. No relatório de 2006, ficam mais evidenciadas as estratégias de formação dos alunos da graduação para pesquisa e pós-graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CAPES). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?codigoPrograma=33002010084P9eacao=detalhamentoProgramaesiglaIes=US>. Acesso em: 08/10/2012.

programa mantiveram grupos de estudos e pesquisa (20 no total) que receberam alunos de Graduação (da EEFEE-USP e de outras IES), dando-lhes oportunidade de participação em projetos de pesquisa, ampliando assim o entendimento das questões centrais investigadas na área. A participação dos docentes do programa na Graduação não apenas com o oferecimento de disciplinas, mas fazendo uma ponte com grupos de estudo nos laboratórios tem sido uma estratégia efetiva de integração entre os dois cursos. Essa dinâmica, no nosso entendimento, é a estratégia mais eficaz para promover maior número de alunos de graduação envolvidos na produção do conhecimento, ampliando o número de docentes com a participação de alunos de Iniciação científica. Na mesma linha de atuação encontra-se o programa PET-CAPES em funcionamento há mais de 10 anos. Esse programa visa ao treinamento de alunos da Graduação realizando atividades de natureza multidisciplinar de caráter formativo, associando programas de Graduação e de Pós-graduação. Um resultado evidente da formação e manutenção desse ambiente de pesquisa é o número crescente de recém graduados que ingressam no programa de Pós-graduação num intervalo de um a dois anos de sua colação de grau. Dos 16 ingressantes no Mestrado em 2006, 8 foram alunos de Graduação da EEFEE-USP. Os critérios de seleção do programa foram adequados no sentido de não criar impedimentos formais para a inscrição no processo seletivo para aqueles que estão em vias de se formar. Além disso, na avaliação dos candidatos, a atuação em estágio de pesquisa durante a Graduação passou a ser mais valorizada. Essa estratégia foi bastante interessante, pois dois alunos ingressantes receberam prêmio de melhor trabalho acadêmico e menção honrosa durante a cerimônia de colação de grau (p. 4).

A intenção do relatório, evidentemente, foi realçar a formação para a pesquisa dos alunos da graduação e, com isso, atender a um dos aspectos avaliados pela CAPES nos cursos de pós-graduação.

### 2.3.2 Atividades de extensão

Quanto às atividades de extensão, De Rose Júnior (1999) informa que elas são antigas na EEFEE, mesmo antes da vinculação desta à USP.<sup>39</sup> Conforme mencionado, a oferta de atividades físicas e esportivas para a comunidade universitária constituiu-se em um dos principais argumentos para a incorporação de uma escola de Educação Física à Universidade. Ainda segundo De Rose Júnior, a extensão também teve seu percurso vinculado à saída de professores para a realização do doutorado, à evolução da pesquisa e à criação do programa de pós-graduação *stricto sensu*:

Em função de todos esses acontecimentos, os serviços de extensão e atendimento à comunidade também foram afetados, pois a melhoria do ensino e da pesquisa apontava para a necessidade de oferecimento de cursos e atividades com bases metodológicas e científicas mais sólidas. Dessa forma, os cursos de extensão e

---

<sup>39</sup> O primeiro curso de atualização, denominado *Curso de Emergência*, foi realizado em 1935 com o objetivo de preparar pessoal para atuar na área de salvamento e atendimento emergencial a pessoas em diferentes situações de risco (DE ROSE JUNIOR, 1999, p. 45).

serviços comunitários passaram a ser vinculados a projetos de pesquisa bem delineados... (DE ROSE JUNIOR, 1999, p. 44).

Portanto, a própria extensão buscou, por meio do discurso da vinculação à pesquisa e à pós-graduação, a estratégia mais adequada para inserção na Universidade e para não ser considerada uma atividade menos prestigiosa:

Acompanhando o desenvolvimento natural do ensino e da pesquisa na EEFEUSP, os serviços de extensão e cultura também puderam dar um salto de qualidade no atendimento à comunidade em geral. Uma combinação de fatores contribuiu para essa condição [...]: qualificação do corpo docente através dos programas de pós-graduação; desenvolvimento de projetos de pesquisa com a participação desses docentes e de um maior número de alunos, em consequência dos programas de iniciação científica; criação de grupos de estudos e laboratórios de pesquisas; maior interação entre ensino, pesquisa, gerando novas metodologias e procedimentos didáticos (DE ROSE JUNIOR, 1999, p. 44).

Dessa maneira, cursos de extensão de longa duração – especialização e aperfeiçoamento –, vinculados à pós-graduação, cursos de curta duração – atualização e difusão –, eventos acadêmicos/científicos e cursos comunitários<sup>40</sup> constituíram-se os serviços de cultura e extensão mais recorrentes da EEFE/USP (DE ROSE JÚNIOR, 1999; USP 2006; 2010).

### 2.3.3 Graduação

Gnecco (2005) afirma que um dos objetivos da EEFE, ao ser incorporada à USP, era a formação de professores para atender à demanda induzida pelo Decreto Lei 705/69 que tornava obrigatória a Educação Física em todos os níveis de escolarização. A partir de então, segundo o autor, o curso de graduação caracterizou-se como um curso de Licenciatura, apesar da possibilidade de também formar técnicos esportivos (RESOLUÇÃO Nº 69, de 06 de dezembro de 1969).

Para Manoel e Tani (1999), o curso era reflexo da concepção eminentemente prática da profissão e, desse modo, a ênfase recaía sobre as disciplinas que tinham orientação para tais atividades:

---

<sup>40</sup> Esses cursos tinham o objetivo de estender à sociedade os conhecimentos adquiridos por meio do ensino e da pesquisa e também se constituir como um espaço de formação para os alunos do curso de Educação Física. Entre os cursos, havia natação para portadores de deficiência, atividades físicas adaptadas ao portador de asma, condicionamento físico para prevenção e reabilitação cardíaca, atividades e controle alimentar para mulheres obesas.

O lema era “aprender a executar para poder ensinar” e, portanto, ofereciam-se muitas disciplinas práticas, particularmente vinculadas às modalidades esportivas tradicionais, nas quais os graduados experimentavam uma grande variedade de movimentos com o objetivo de adquirir habilidades motoras específicas e melhorar as então chamadas valências físicas. O professor deveria ser um modelo para seus alunos, no que se refere a hábitos de saúde, higiene e asseio corporal (p. 14-15).

O tom crítico do texto revela o início do choque entre concepções sobre o ser humano, da atividade motora e do perfil do profissional a ser formado na EEFE, que, por sua vez, estavam também vinculadas à sociedade pensada pelo regime da época, o governo militar.

O modelo de formação herdado do regime militar começou a ser modificado a partir de 1976, com a introdução de disciplinas de orientação acadêmica, tais como: Crescimento e Desenvolvimento, Aprendizagem Motora, Biomecânica, entre outras. Porém, tal mudança não foi tranquila na EEFE, principalmente porque disciplinas que eram centrais no curso começaram a perder poder. Nas palavras desses autores,

Claramente esse foi o período em que o pêndulo começou a tender para as disciplinas de orientação acadêmica. Ao mesmo tempo, iniciou-se um debate sobre a natureza das disciplinas de orientação à atividade prática, em que pese a grande resistência em modificar a condução dessas disciplinas devido à forte influência histórica que elas carregavam (MANOEL; TANI, 1999, p. 15).

A perda da centralidade das disciplinas de orientação prática foi acompanhada pela perda de poder dos professores dessas disciplinas e, por isso, a resistência pela mudança. Percebe-se claramente o movimento para alteração da estrutura vigente, bem descrito no conceito de campo de Bourdieu, segundo o qual:

Como um espaço em potencial de forças ativas, **o campo é também um campo de lutas** onde se pretendem preservar ou transformar a configuração destas forças. Além disso, o campo como uma estrutura de relações objetivas entre posições de força preparam e orientam estratégias individuais ou coletivas para proteger ou melhorar suas posições e impor princípios de hierarquização mais favoráveis aos seus próprios interesses (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 101; grifo meu).

Mudanças no mercado de trabalho nos anos de 1980<sup>41</sup> e a intensificação dos conhecimentos na área “levaram a um reconhecimento de que Educação Física e Esporte mereciam outro tratamento no que diz respeito à formação profissional” (MANOEL; TANI, 1999, p. 15). A EEFE/USP, que oferecia somente o curso de Licenciatura em Educação Física, passou a

---

<sup>41</sup> Conforme Manoel e Tani (1999), a atuação no ensino fundamental e médio deixou de ser o principal interesse dos egressos da EEFEUSP, devido à desvalorização salarial nesse ramo de atuação e a abertura de novas vias de exercício profissional em clubes, academias, hospitais, hotéis, entre outros (p. 18).

oferecer, a partir de 1992, três novos cursos: Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física.

A criação dos bacharelados beneficiou, principalmente, os grupos ligados à pesquisa e pós-graduação, na medida em que era em torno dos conhecimentos específicos relacionados ao campo de atuação do Bacharel em Esporte e Bacharel em Educação Física que se concentrava a produção acadêmica desses grupos.

A Licenciatura, no modelo aprovado, passou a ser facultativa para todos aqueles que cursavam o Bacharelado em Educação Física. Manoel e Tani (1999) fizeram os seguintes comentários sobre esse processo:

Dessa forma, buscou-se caracterizar que o indivíduo que escolhe como área de atuação a escola está de posse de um corpo de conhecimentos sobre a atividade motora humana e sobre os processos de sua promoção no plano individual, em grupo e institucional. A Licenciatura também inovou, na medida em que uma série de disciplinas foi criada enfocando a Educação Física nos diversos segmentos da escola. Dessa forma, o mínimo estabelecido pela legislação para a obtenção da licença (referente aos créditos das disciplinas tradicionalmente oferecidas pela Faculdade de Educação) foi extrapolado em muito pelo novo curso. **Isso faz da Licenciatura na EEFÉUSP um curso único hoje no Brasil** (p. 16; grifo meu).

Sem entrar, ainda, no mérito da criação dos três cursos, da alteração da Licenciatura para um curso pós-Bacharelado em Educação Física e aquilo que esse processo de reforma curricular nos revelou em termos das lutas concorrenciais presentes no subcampo, a Instituição – ou, pelo menos, parte dela – entendia que essa organização favorecia a formação de professores para a educação básica. Tal modelo de formação permaneceu até 2006, quando a legislação determinou que Bacharelado e Licenciatura devessem ter percursos distintos.

### **2.3.4 Organização administrativa e corpo docente**

Busquei informações sobre a organização administrativa da EEFÉ/USP e como se distribuíam os docentes nos diversos órgãos que a compõem, uma vez que essas informações favorecem o acompanhamento dos trâmites da reforma curricular da graduação em Educação Física na USP.

A EEFÉ/USP, de acordo com o Estatuto da Universidade de São Paulo, possui os seguintes órgãos de administração (RESOLUÇÃO CO/USP 3461/1988, Art. 44): Congregação,

Diretoria, Conselho Técnico-Administrativo, Comissão de Graduação, Comissão de Pós-Graduação e, por opção da Unidade, foram criados a Comissão de Pesquisa, Comissão de Cultura e Extensão e os Departamentos: Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano, Esporte e Pedagogia do Movimento do Corpo Humano.<sup>42</sup> Destacarei a seguir a Congregação, a Comissão de Graduação (CG) e os departamentos, por se constituírem em instâncias que participaram diretamente na tramitação da reforma curricular 2004/2006, dentro das atribuições definidas pelo Estatuto e pelo Regimento Geral (RESOLUÇÃO CO/USP Nº 3745/1990, Arts. 39 e 43).

#### 2.3.4.1 A Congregação

A Congregação, órgão máximo de decisão, tem a seguinte constituição: o diretor (presidente), o vice-diretor, o presidente da comissão de graduação, o presidente da comissão de pós-graduação, o presidente da comissão de pesquisa, o presidente da comissão de cultura e extensão, os chefes de departamentos, a representação docente,<sup>43</sup> a representação discente – 10% do número de membros docentes da congregação, distribuídos proporcionalmente entre graduação e pós-graduação –, representantes de servidores não docentes – 5% do número de membros docentes, limitado ao máximo de três representantes (RESOLUÇÃO CO/USP Nº 3461/1988, Arts. 44 e 45).

Uma das atribuições da Congregação é encaminhar ao Conselho de Graduação (COG)<sup>44</sup> proposta de criação ou reformulação de cursos, habilitações ou ênfases, criação/inclusão e extinção/exclusão de disciplinas, alteração da duração ideal, mínima e máxima de cursos, alteração do nome dos cursos, habilitações ou ênfases e modificação nos projetos pedagógicos dos cursos (RESOLUÇÃO CO/USP Nº 3745/1990, Art. 39, IV).

---

<sup>42</sup> Para efeito de facilitar a leitura e se aproximar da nomenclatura usualmente utilizada na EEFUSP, quando da identificação dos seus departamentos, passarei a nomear o Departamento de Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano como Departamento de Biodinâmica e o Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano como Departamento de Pedagogia do Movimento. O nome do Departamento de Esporte não se altera.

<sup>43</sup> Ver os critérios estabelecidos para a constituição da representação docente na Congregação no § 1º do Artigo 45 do Estatuto.

<sup>44</sup> Ao Conselho de Graduação, presidido pela Pró-Reitora de Graduação, compete traçar as diretrizes para orientar a ação da Universidade no ensino de graduação e zelar, por meio de avaliação periódica, pela qualidade e adequação dos seus programas.

#### 2.3.4.2 A Comissão de Graduação

A Comissão de Graduação (CG) é um órgão administrativo das unidades acadêmicas responsável por “Traçar diretrizes e zelar pela execução dos programas determinados pela estrutura curricular, obedecida a orientação geral estabelecida pelos Colegiados Superiores” (RESOLUÇÃO CO/USP Nº 3461/1988, Arts. 44 e 48).

No âmbito da EEFÉ/USP, a CG era composta por quatro docentes titulares e quatro suplentes indicados pela Congregação e um representante discente. Ficou estabelecido pela Congregação<sup>45</sup> que seriam indicados um representante titular e um suplente do Departamento de Biodinâmica, um representante titular e um suplente do Departamento de Esporte, dois representantes titulares e dois suplentes do Departamento de Pedagogia e os representantes discentes – titular e suplente – seriam eleitos pelos seus pares. A razão da indicação de dois representantes titulares do Departamento de Pedagogia do Movimento deve-se ao fato de ele ser responsável pelos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Educação Física. O Departamento de Esporte é responsável pelo Bacharelado em Esporte e o Departamento de Biodinâmica atua no ciclo básico dos três cursos. A intenção da Congregação, ao estabelecer esse número de representantes docentes por departamento, foi garantir a representatividade de cada curso na CG.

À primeira vista, parece que a CG tem a competência instituída de traçar diretrizes, ou como podemos inferir, de elaborar projetos políticos pedagógicos, ou seja, que essa Comissão detém uma forma de poder delegada. Mas, no momento em que discutirmos a trama da reforma curricular ocorrida na EEFÉ/USP, evidenciar-se-á que a CG acabou por se tornar a porta-voz de grupos de interesse estabelecidos nos departamentos. O protagonismo instituído não aconteceu.

#### 2.3.4.3 Os departamentos

O Estatuto da USP define que o departamento é a menor fração da estrutura universitária para os efeitos de organização didático-científica e administrativa (RESOLUÇÃO CO/USP Nº 3461/1988, Art. 51). Na EEFÉ/USP, os três atuais departamentos, o de Biodinâmica do

---

<sup>45</sup> O Estatuto, no seu Art. 48, § 1º, delega à Unidade a atribuição de estabelecer a forma de eleição e o número de integrantes da Comissão de Graduação, o que pode variar em cada unidade da USP.

Movimento do Corpo Humano, o de Esporte e o de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano foram criados na década de 1990, atendendo à necessidade de reestruturação administrativa quando da criação dos bacharelados (MANOEL e TANI, 1999, p. 16). Portanto, esses departamentos foram organizados em função dos novos cursos.

A apresentação sobre o perfil do corpo docente da EEFE/USP busca evidenciar a vinculação da formação do *habitus* de classe – professor universitário – com as posições que eles ocuparam na Instituição e as diferentes formas de poder existentes no subcampo. Para tanto, construí e analisei tabelas inspirados na discussão desenvolvida por Bourdieu (1984, 2003) sobre espécies de capital e formas de poder no campo universitário. Os dados que compõem essas tabelas foram obtidos por meio da análise do currículo Lattes<sup>46</sup> de cada professor pertencente ao corpo docente da EEFE/USP, com a intenção de revelar, por meio da trajetória acadêmica, das atividades profissionais e das posições ocupadas na estrutura administrativa, como se construiu parte do *habitus* que orientou suas escolhas no subcampo. As informações lançadas pelos professores foram alocadas em categorias estabelecidas para padronizar os quadros e ao mesmo tempo minimizar possíveis omissões de dados que poderiam prejudicar a análise pretendida.

Esclareço que a minha busca de informações sobre a EEFE/USP limitou-se ao período 2004/2006. Anterior a essa época, busquei aquilo que foi necessário, principalmente sobre o corpo docente, os grupos de estudo, os laboratórios etc. Professores contratados após 2006 não foram contabilizados nesta pesquisa e os docentes que já não faziam parte da Escola à época do início da investigação foram identificados e, por meio de dados obtidos na plataforma Lattes, reincorporados ao quadro docente para efeito do presente estudo.

A escolha do currículo Lattes como principal fonte para levantamento de dados relacionados à trajetória acadêmica, produção científica e atividades administrativas no campo universitário se deu por dois motivos: primeiro porque se trata de uma plataforma que os docentes utilizam para se fazer conhecer no campo universitário e científico; segundo porque, na página eletrônica da EEFE,<sup>47</sup> todos os docentes da Instituição colocaram seus currículos Lattes em frente a seus nomes. Convivi com a possibilidade de o docente não ter informado atividades realizadas. Para minimizar esse problema, estabeleci algumas categorias a partir de uma

---

<sup>46</sup> Disponível em <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso: maio 2011.

<sup>47</sup> Ver <http://www.eefe.usp.br/>.

primeira leitura dos currículos de todos os docentes que atuavam na Instituição no período estudado, para coletar os dados necessários para construir as tabelas abaixo. Organizei a apresentação dos departamentos e seus docentes na seguinte ordem: Departamento de Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano, Departamento de Esporte e Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano, cujas informações foram alocadas em tabelas construídas com a finalidade de identificar e quantificar as diferentes espécies de capital presentes em cada um dos departamentos da Unidade.

Ao **Departamento de Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano (DEB)** cabia a responsabilidade de

...ministrar as disciplinas básicas aos alunos de graduação dos cursos de bacharelado em Educação Física e em Esporte, bem como as disciplinas de Pós-Graduação na área de Biodinâmica do Movimento Humano. Realizar pesquisas e atividades de extensão universitária nas áreas de Aprendizagem Motora, Biomecânica, Bioquímica, Controle Motor, Crescimento e Desenvolvimento, Fisiologia, Medidas e Avaliação e Nutrição (USP, 2010).<sup>48</sup>

Ressalte-se que a Licenciatura não está contemplada nas atividades anunciadas pelo Departamento, pois, as disciplinas básicas deveriam ter sido necessariamente cursadas pelos alunos que optaram pela continuidade de estudos, ou seja, o pós-Bacharelado em Educação Física. No meu entendimento, tal omissão relaciona-se ao que o Departamento valoriza e ao que vale ser registrado como importante.

Pelo que pude aferir da história da EEFEE, a existência de laboratórios e grupos de estudos e pesquisas vincula-se ao esforço da Escola, desde sua integração à USP, para se firmar como unidade acadêmica nos moldes valorizados pela Universidade.

O DEB tinha a ele vinculado, em 2010, os laboratórios de Biofísica, Biomecânica, Bioquímica, Hemodinâmica da Atividade Motora, Nutrição e Metabolismo da Atividade Motora, Sistemas Motores Humanos, Fisiologia Celular e Molecular do Exercício e Reabilitação Cardiovascular e Fisiologia do Exercício.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Disponível em <http://www.usp.br/cef/deptoefb.php?im=1>. Acesso em: 19/04/2010.

<sup>49</sup> Disponível em <http://www.usp.br/cef/?laboratorio/listar/>. Acesso Em: 19/04/2010.

Havia onze docentes lotados no DEB no período 2004/2006. A partir da análise do currículo Lattes de cada professor do Departamento, construí tabelas que me possibilitaram caracterizar os docentes.

A Tabela 1, denominada *DEB - Capital Cultural Institucionalizado*, formada pelos títulos escolares e, no nosso caso, pelos títulos universitários (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), apresenta a trajetória acadêmica dos professores e as áreas do conhecimento que esses profissionais estão inseridos. Verifica-se que, dos onze professores do Departamento, nove são graduados em Educação Física e, desses nove, sete se graduaram na própria EEFE/USP. Seis professores fizeram cursos de especialização, sendo que somente um o fez na área de Educação Física.

Os demais professores não fizeram cursos de especialização. A formação dos professores em nível de mestrado mostrou-se diversificada, com predominância na área de Educação Física, mas sempre realizado na própria EEFE/USP. Três professores não possuem o título de mestre. Em nível de doutorado, contabilizei sete professores que fizeram seus cursos na USP, sendo cinco em Educação Física na EEFE/USP. Dois professores fizeram seu doutorado em universidades estrangeiras dos Estados Unidos da América e da Alemanha.

Ainda, oito professores registraram a realização de estágio pós-doutoral, sendo a metade fora do país, havendo predominância da grande área Ciências da Saúde.<sup>50</sup> Três professores não possuem pós-doutorado. Possuir pós-doutorado, mesmo não sendo um título, constitui-se em um diferencial no subcampo. Dos 11 professores, nove são livres docentes e todos os trabalhos defendidos são da grande área Ciências da Saúde. Dois não são livres docentes.

A Tabela 2, denominada *DEB - Capital Universitário*, tem o propósito de perceber como foi construído o *habitus* de classe dos professores do subcampo EEFE/USP e captar elementos para identificar as formas de poder nele existentes. Estabeleci categorias que me possibilitariam identificar onde se instalaram o poder propriamente universitário, tomando como referência o tempo de trabalho na USP, cargos assumidos ao longo da carreira docente, funções administrativas, participação em comissões, participação como docente na pós-

---

<sup>50</sup> A CAPES considera as Ciências da Saúde como uma grande área que engloba a Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Saúde Coletiva. Disponível em <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: 15/10/2012.

graduação – mestrado e/ou doutorado –, participação como docente na graduação – Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura. Se tivesse que estabelecer uma hierarquia entre essas categorias, colocaria como principal o tempo de trabalho, por entender que a antiguidade no subcampo pressupõe maior possibilidade de, ao longo do tempo, ter acesso às posições que conferem poder universitário, tal como foi abordado por Bourdieu no capítulo *A marca do tempo*, no livro *A Distinção: crítica social do julgamento* (BOURDIEU, 2007a, p. 276-297).

Tomei 1969, ano da integração da EEFE à USP, como marco inicial e 2006 como marco final, ou seja, um período de 37 anos, para verificar a antiguidade dos professores no subcampo. Há dois professores na faixa de 20-30 anos de trabalho; seis na faixa de 10-20 anos de trabalho e três professores com menos de dez anos de trabalho na Instituição. Em relação à posição na carreira docente, o Departamento conta com três professores titulares, cinco professores associados e três professores doutores. Dois professores do DEB assumiram o cargo de diretor e vice-diretor da Unidade. Quanto à participação em comissões previstas no Estatuto, como órgãos de administração, apenas dois professores não fizeram parte delas. Dez professores declararam que participam do Programa de Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado; apenas um não participa desse Programa. Em termos da graduação, sete professores declararam que ministram aulas para o Bacharelado em Educação Física e quatro declararam que ministram aulas para o Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esportes. Ressalte-se que nenhum dos onze professores do DEB ministra aulas para a Licenciatura e isso vai ao encontro daquilo que consta como sua responsabilidade: ministrar as disciplinas básicas aos alunos da graduação dos cursos de Bacharelado em Educação Física e em Esporte.

Para Bourdieu (1984), o poder universitário instala-se nas instâncias de decisão no interior do campo (ou subcampo) e possibilita aos seus ocupantes acesso ao capital universitário:

O capital universitário se obtém e se mantém através da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, como todas as instituições encarregadas de controlar o acesso ao corpo docente, jurados de concursos, da congregação ou do doutorado... (p. 112-113).

**Tabela 1 – DEB: Capital cultural institucionalizado**

		<b>Formação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>LIVRE DOCÊNCIA</b>	Área	Não possui	2	18,2
		Ciências Biológicas	1	9,1
		Ciências da Saúde	8	72,7
		<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
	Instituição nacional ou país	Não possui	2	18,2
		USP	9	81,8
		<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
	Ano de conclusão	Não possui	2	18,2
		Entre 1989 e 1998	3	27,3
		Entre 2001 e 2002	2	18,2
		Após 2006	4	36,4
		<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
<b>PÓS-DOCTORADO<sup>1</sup></b>	Área	Não possui	3	27,3
		Não informada	2	18,2
		Ciências Biológicas	1	9,1
		Esporte	1	9,1
		Ciências Humanas	1	9,1
		Ciências da Saúde	8	72,7
	Instituição nacional ou país	Não possui	3	27,3
		Alemanha	1	9,1
		França	1	9,1
		Portugal	1	9,1
		Canadá	2	18,2
		Noruega	2	18,2
EUA		6	54,5	
Ano de conclusão	Não possui	3	27,3	
	Entre 1990 e 1999	6	54,6	
	Entre 2001 e 2005	3	27,3	
	Após 2006	4	36,4	
<b>DOCTORADO</b>	Área	Ciências Biológicas	1	9,1
		Ciências do Esporte	1	9,1
		Fisiologia	1	9,1
		Nefrologia	1	9,1
		Nutrição experimental	1	9,1
		Tecnologia Nuclear Básica	1	9,1
		Educação Física	5	45,5
		<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
	Instituição nacional ou país	Alemanha	1	9,1
		EUA	1	9,1
		IPEN	1	9,1
		UFRGS	1	9,1
USP		7	63,6	
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>		
Ano de conclusão	Entre 1985 e 1986	2	18,2	
	Entre 1993 e 1999	9	81,8	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	

**Tabela 1** – DEB: Capital cultural institucionalizado (*continuação*).

		<b>Formação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>MESTRADO</b>	Área	Não possui	3	27,3
		Ciências Biológicas	1	9,1
		Ciências da Motricidade	1	9,1
		Nutrição experimental	1	9,1
		Tecnologia Nuclear Básica	1	9,1
		Educação Física	4	36,4
		<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
	Instituição nacional ou país	Não possui	3	27,3
		IPEN	1	9,1
		UFRGS	1	9,1
		UFSM	1	9,1
		UNESP	1	9,1
		USP	4	36,4
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>100,0</b>	
Ano de conclusão	Não possui	3	27,3	
	Entre 1980 e 1988	3	27,3	
	Entre 1991 e 1996	5	45,5	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	Área	Não possui	5	45,5
		Bioquímica	1	9,1
		Educação Física	1	9,1
		Nefrologia	1	9,1
		Pedagogia Universitária	1	9,1
		Ciências da Saúde	2	18,2
		Hipertensão arterial	2	18,2
	Instituição nacional ou país	Não possui	5	45,5
		Alemanha	1	9,1
		Sociedade Brasileira de Hipertensão	1	9,1
		UFSM	1	9,1
		UNESP	1	9,1
		USP	4	36,4
Ano de conclusão	Não possui	5	45,5	
	Entre 1981 e 1989	5	45,5	
	Entre 1991 e 1999	2	18,2	
	2003	1	9,1	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	
<b>GRADUAÇÃO</b>	Área	Educação Física	9	81,8
		Farmácia	1	9,1
		Medicina	1	9,1
		<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
	Instituição nacional ou país	Faculdade Ciências Médicas	1	9,1
		FESC	1	9,1
		UFSM	1	9,1
		Universidade particular	1	9,1
		USP	7	63,6
		<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
	Ano de conclusão	Entre 1973 e 1978	3	27,3
		Entre 1983 e 1989	6	54,5
		Entre 1990 e 1993	2	18,2
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>100,0</b>	

<sup>1</sup>Total maior que 11, pois um professor possui 3 pós-doutorados e três professores possuem 2, totalizando 16 respostas

<sup>2</sup>Total maior que 11, pois dois professores possuem 2 especializações, totalizando 13 respostas.

Aqui começam a se delinear os agentes e grupos que detinham o poder de decisão e quais posições hierárquicas eles ocupavam. Preliminarmente, aponte o que já havia percebido como de interesse e desinteresse no subcampo e que as lutas existentes nesse espaço foram sendo construídas historicamente à medida que existiram movimentos que visaram preservar a estrutura e as concepções presentes e outros, para subvertê-las – típico da dinâmica dos campos –, sustentados pela formação de *habitus* de classe e aquisição de capitais universitários por parte de grupos e agentes. O que aconteceu em 2004-2006 foi apenas uma batalha.

**Tabela 2 – DEB (até 2006): Capital universitário**

<b>Capital universitário</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Tempo de trabalho na USP (anos)</b>	7 a 8	3	27,3
	11 a 13	3	27,3
	18	3	27,3
	26 a 29	2	18,2
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
<b>Cargo atual</b>	Professor Associado	5	45,5
	Professor doutor	3	27,3
	Professor Titular	3	27,3
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
<b>Função atual</b>	Nenhuma	7	63,6
	Chefe de Departamento	2	18,2
	Diretor	1	9,1
	Vice-Diretor	1	9,1
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
<b>Comissões das quais participa<sup>1</sup></b>	Nenhuma	2	18,2
	Conselho Universitário	1	9,1
	Conselho deliberativo	1	9,1
	PAE	1	9,1
	Comissão de Graduação	1	9,1
	Comissão de Pós-Graduação	2	18,2
	Comissão de Pesquisa	2	18,2
	COEP	2	18,2
	Comissão de Cultura e Extensão	3	27,3
	Congregação	6	54,5
<b>Atuação na pós-graduação<sup>1</sup></b>	Nenhuma	1	9,1
	Especialização	1	9,1
	Mestrado	10	90,9
	Doutorado	10	90,9
<b>Atuação na graduação (bacharelado)<sup>1</sup></b>	Esporte	4	36,4
	Educação Física	11	100,0

<sup>1</sup>Total maior que 11, pois alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

As Tabelas 3 e 4, denominadas *DEB – Capital Científico e DEB - Produção científica*, respectivamente, são compostas por categorias criadas para identificar as fontes de notoriedade científica presentes na EEF/USP, quais sejam: linhas de pesquisa, participação

em laboratórios, publicações – nacionais e internacionais – e possuir bolsa de produtividade em pesquisa concedida pelo CNPq.<sup>51</sup>

**Tabela 3 – DEB (até 2006): Capital científico**

	<b>Capital científico</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Linha de Pesquisa<sup>1</sup></b>	Assimetrias Laterais de Desempenho	1	9,1
	Biomecânica	1	9,1
	Biomecânica de calçados e pisos esportivos	1	9,1
	Biomecânica do Controle Postural	1	9,1
	Controle Motor	1	9,1
	Controle Neural da Circulação	1	9,1
	Exercício e Saúde Mental	1	9,1
	Forças Internas e Modelagem Biomecânica	1	9,1
	Instrumentação Aplicada à Biomecânica	1	9,1
	Instrumentação	1	9,1
	Integração Sensorio-Motora	1	9,1
	Postura e Equilíbrio	1	9,1
	Prevenção, Reabilitação e Qualidade de Vida nas Doenças Cardiovasculares	1	9,1
	Suplementação nutricional e alteração metabólica da atividade física	1	9,1
	Biomecânica de Locomoção	2	18,2
	Biomecânica do Esporte	2	18,2
	Efeitos agudos e crônicos do exercício físico no sistema cardiovascular	5	45,5
<b>Laboratório</b>	Instituto do Coração	1	9,1
	Laboratório de Bioquímica da Atividade Motora	1	9,1
	Laboratório de Fisiologia Experimental da Atividade Motora	1	9,1
	Laboratório de Nutrição e Metabolismo da Atividade Motora	1	9,1
	Laboratório de Biomecânica	2	18,2
	Laboratório de Hemodinâmica da Atividade Motora	2	18,2
	Não integra ou informação não encontrada	3	27,3
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	
<b>Comunidades científicas nacionais<sup>2</sup></b>	Não integra ou informação não encontrada	10	90,9
	Sociedade Brasileira de Hipertensão	1	9,1
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>
<b>Bolsa de produtividade em pesquisa</b>	Não possui ou informação não encontrada	3	27,3
	Nível 1D	2	18,2
	Nível 1B	1	9,1
	Nível 1A	1	9,1
	Nível 2	4	36,4
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

<sup>1</sup>Total maior que 11, pois alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

<sup>2</sup>Não foram obtidas informações quanto a grupos de estudos e pesquisas e comunidades científicas internacionais.

Para Bourdieu (1984), o prestígio científico e intelectual é muito mais estável do que ocupar posições de poder universitário, as quais estão mais ligadas às posições ocupadas do que aos ocupantes, o que torna esse quadro particularmente importante, tendo em vista aquilo que é valorizado na EEF/USP: a pesquisa, a pós-graduação e, conseqüentemente, as publicações.

<sup>51</sup> Ver RN-016/2006, do CNPq, que estabelece normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas individuais no país, incluindo produtividade em pesquisa (PQ). Disponível em: [http://www.cnpq.br/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/100343](http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343). Acesso em: 17/10/2012.

**Tabela 4 – DEB (2004 - 2006): Produção científica.**

<b>Produção científica</b>		<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Média do departamento</b>
<b>Publicações internacionais</b>	0	2	18,2	6 publicações
	1 a 5	4	36,4	
	7 a 10	4	36,4	
	19	1	9,1	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	
<b>Publicações internacionais JCR</b>	Não se aplica	2	18,2	5 publicações
	1 a 5	4	36,4	
	6 a 10	4	36,4	
	19	1	9,1	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	
<b>Proporção (%) de publicações internacionais JCR</b>	Não se aplica	2	18,2	83%
	50	1	9,1	
	75 a 80	3	27,3	
	86	1	9,1	
	100	4	36,4	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	
<b>Publicações nacionais</b>	1 a 5	3	27,3	8 publicações
	6	5	45,5	
	12 e 13	3	27,3	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	
<b>Publicações nacionais JCR</b>	Nenhuma	8	72,7	1 publicação
	1	1	9,1	
	2	1	9,1	
	5	1	9,1	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	
<b>Proporção (%) de publicações nacionais JCR</b>	0	8	72,7	12%
	8	1	9,1	
	17	1	9,1	
	50	1	9,1	
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	

Entendo o subcampo da EEF/USP como um espaço de lutas concorrenciais onde se reproduzem as mesmas características descritas por Bourdieu (2003) para o campo científico:

O campo científico (lugar de luta política pela dominação científica) é que designa a cada pesquisador, em função de sua posição, seus problemas político-científicos, bem como seus métodos e estratégias que – por se definirem expressa ou objetivamente na referência ao sistema de posições políticas e científicas que formam o campo científico – são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há escolha científica – do campo da pesquisa, métodos empregados, lugar de publicação; ou entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro científico, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 2003, p. 116).

Verifica-se que as linhas de pesquisa relacionadas ao “Sistema Cardíaco” predominavam em relação às demais, congregando seis professores, seguindo as linhas relacionadas à

“Biomecânica” com três professores envolvidos, uma relacionada à “Nutrição” e outra denominada “Integração Sensorio-Motora/Assimetrias Laterais de Desempenho”. Apenas três professores não estão vinculados a algum laboratório ou centro de pesquisa. Ressalte-se o número de publicações desse departamento no período 2004-2006: 67 publicações internacionais, sendo 45 com fator de impacto (JCR). Dois professores não registraram publicações internacionais; houve 87 publicações nacionais, sendo oito com fator de impacto (JCR). Na categoria que indica se o professor possui bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPQ,<sup>52</sup> encontramos: um professor Nível 1A, um professor Nível 1B, dois professores Nível 1D, quatro professores Nível 2. Apenas três professores não estão contemplados com essa modalidade de bolsa.

Sobre o **Departamento de Esporte (DES)** consta que ele:

...é responsável pelo curso de Bacharelado em Esporte. Desenvolve atividades de Pesquisa e Extensão Universitária ligadas às áreas de modalidades esportivas e de treinamento esportivo (USP, 2010).<sup>53</sup>

Como mencionado anteriormente, a reorganização departamental ocorrida na década de 1990 resultou da criação dos cursos de Bacharelado na EEFÉ/USP, fato que não aconteceu em razão de uma divisão estritamente administrativa, mas foi oriundo de concepções de formação profissional que orientaram a reforma curricular da EEFÉ/USP naqueles anos. Essa mudança não foi tranquila, como não deixaria de ser, porque alterou significativamente a estrutura de poder simbólico (BOURDIEU, 1989) no subcampo, tal como iremos discutir na próxima parte desta tese.

O Departamento de Esporte também possui laboratórios que atendem à graduação e à pós-graduação.<sup>54</sup> A existência dos laboratórios e grupos de estudos, como já discutido, é resultado

---

<sup>52</sup> O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. A bolsa produtividade é destinada aos pesquisadores que se destacam entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq. Os requisitos e critérios de concessão, os requisitos mínimos para enquadramento e classificação fazem parte da RN 016 / 2006, do CNPq e determinam as categorias e os níveis nos quais os pesquisadores serão enquadrados, a saber: 1A, 1B, 1C, 1D e 2. O nível A, por exemplo, é reservado a candidatos que tenham mostrado excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos, e que liderem grupos de pesquisa consolidados. O perfil desse nível de pesquisador deve, na maior parte dos casos, extrapolar os aspectos unicamente de produtividade para incluir aspectos adicionais que mostrem uma significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil e capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco. (CNPq RN 016/2006). Disponível em: [http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/100343#16061](http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343#16061)

Acesso em 15/08/2013.

<sup>53</sup> Disponível em <http://www.usp.br/eef/deptoefe.php?imp=1>. Acesso em: 19/4/2010.

do esforço de se adequar ao chamado “padrão USP”. Diferentemente do Departamento de Biodinâmica, o qual registra somente laboratórios, o Departamento de Esportes deu ênfase aos grupos de estudos e pesquisa, dez no total, nem sempre vinculados aos laboratórios. Havia quatorze docentes lotados no Departamento de Esporte no período 2004/2006. A partir da análise do currículo Lattes de cada professor, construí tabelas (Tabelas 5, 6, 7 e 8) de maneira semelhante e com os mesmos nomes que fiz para todos os departamentos, mas adequados a cada um deles.

A Tabela 5, denominada *DES - Capital Cultural Institucionalizado*, apresenta a trajetória acadêmica dos professores nele lotados, da graduação ao pós-doutorado e livre docência. Note-se que todos os quatorze professores se graduaram em Educação Física, sendo que um deles também se graduou em Psicologia e Pedagogia. Ressalte-se que treze professores fizeram sua graduação na EEFÉ/USP; seis professores fizeram cursos de especialização com predominância na área de treinamento esportivo; oito professores não possuem o título de especialista ou não o declararam.

A formação dos professores em nível de mestrado mostrou-se diversificada, com predominância na área de Educação Física, sempre na EEFÉ/USP. Dois professores fizeram seus mestrados em universidades fora do país – EUA e Japão; dois professores não possuem o título de mestre ou não o declararam. Quanto ao doutorado, verifica-se uma diversidade de áreas, sem a predominância significativa da área de Educação Física ou Esporte, como aconteceu na graduação, especialização e mestrado. Quatro professores fizeram seu doutorado no exterior – EUA e Alemanha – e sete o fizeram na USP. Verifica-se que quatro professores, dos quatorze lotados no Departamento, fizeram pós-doutorado, sendo que três o fizeram em instituições de ensino no exterior – EUA e Japão – e um o fez na própria USP, todos na grande área Ciências da Saúde. Oito professores são livres docentes, sendo que cinco defenderam trabalhos na grande área Ciências da Saúde e três em Treinamento Esportivo.

---

<sup>54</sup> São eles: Laboratório de Determinantes Energéticos de Desempenho Esportivo, Laboratório de Psicossociologia do Esporte, Laboratório de Adaptação ao Treinamento de Força, Laboratório de Treinamento e Esporte para Crianças e Adolescentes, Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicossociologia do Esporte, Grupos de Estudos em Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência, Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação Biológica do Esporte, Grupo de Estudo e Pesquisa em Adaptações Neuromusculares ao Treinamento de Força, Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Esportiva, Grupo de Estudos e Pesquisas de Talento Esportivo e Treinamento Infante-Juvenil, Grupo de Estudos e Pesquisas em Artes Marciais, Lutas e Modalidades de Combate, Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Monitoramento Físico e Esportivo, Grupo de Estudos e Pesquisas de Futebol e Futsal e Grupo de Estudo em Desempenho Aeróbio.

Tabela 5 – DES: Capital cultural institucionalizado

		<b>Formação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>LIVRE DOCÊNCIA</b>	Área	Não possui	6	42,9
		Treinamento Esportivo	3	21,4
		Ciências da Saúde	5	35,7
		<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>
	Instituição nacional ou país	Não possui	6	42,9
		USP	8	57,1
		<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>
	Ano de conclusão	Não possui	6	42,9
		Entre 1985 e 1989	2	14,3
		Entre 1996 e 1999	2	14,3
		A partir de 2006	4	28,6
		<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>
<b>PÓS-DOCTORADO<sup>1</sup></b>	Área	Não possui	10	71,4
		Ciências da Saúde	5	35,7
		<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>
	Instituição nacional ou país	Não possui	10	71,4
		USP	1	7,1
		Japão	2	14,3
		EUA	2	14,3
		<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>
	Ano de conclusão	Não possui	10	71,4
		1974	1	7,1
		Entre 2005 e 2010	4	28,6
		<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>
<b>DOCTORADO</b>	Área	Educação Física	4	28,6
		Ciências da Saúde	3	21,4
		Educação	2	14,3
		Biologia Funcional	1	7,1
		Ciências do Esporte	1	7,1
		Ciências da Computação	1	7,1
		Neurologia	1	7,1
		Psicologia Social	1	7,1
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
	Instituição nacional ou país	USP	7	50,0
		UNICAMP	2	14,3
		UNIFESP	1	7,1
EUA		3	21,4	
Alemanha		1	7,1	
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100,0</b>	
Ano de conclusão	Entre 1972 e 1982	2	14,3	
	Entre 1993 e 2003	9	64,3	
	A partir de 2006	3	21,4	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
<b>MESTRADO</b>	Área	Não possui	2	14,3
		Educação Física	9	64,3
		Ciências Biológicas	1	7,1
		Educação	1	7,1
		Pedagogia do Movimento	1	7,1
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
	Instituição nacional ou país	Não possui	2	14,3
		USP	10	71,4
		EUA	1	7,1
		Japão	1	7,1
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100,0</b>	

**Tabela 5** – DES: Capital cultural institucionalizado (*continuação*).

<b>Formação</b>		<b>n</b>	<b>%</b>	
Ano de conclusão	Não possui	2	14,3	
	Entre 1980 e 1987	5	35,7	
	Entre 1990 e 1997	6	42,9	
	2001	1	7,1	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
Área	Não possui	8	57,1	
	Treinamento Esportivo	7	50,0	
	Ciências da Saúde	2	14,3	
	Educação Física	1	7,1	
	Medicina Esportiva	1	7,1	
	Administração Esportiva	1	7,1	
	<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>—</b>	
ESPECIALIZAÇÃO <sup>2</sup>	Instituição nacional ou país	Não possui	8	57,1
		USP	8	57,1
		PUC-MINAS	1	7,1
		UFRJ	1	7,1
		UNIFESP	1	7,1
		Particular	1	7,1
		<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>—</b>
Ano de conclusão	Não possui	8	57,1	
	Entre 1966 e 1976	3	21,4	
	Entre 1978 e 1989	4	28,6	
	Entre 1990 e 1999	5	35,7	
	<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>—</b>	
GRADUAÇÃO <sup>3</sup>	Área	Educação Física	12	85,7
		Pedagogia	1	7,1
		Psicologia	1	7,1
		Educação Física (Bacharelado)	1	7,1
		Medicina	1	7,1
		<b>Total<sup>3</sup></b>	<b>16</b>	<b>—</b>
		Instituição nacional ou país	USP	13
Universidade particular	2		14,3	
Santo André	1		7,1	
<b>Total</b>	<b>16</b>		<b>—</b>	
Ano de conclusão	Entre 1964 e 1972	4	28,6	
	Entre 1976 e 1984	5	35,7	
	Entre 1986 e 1995	6	42,9	
	2001	1	7,1	
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>—</b>	

<sup>1</sup>Total maior que 14, pois um professor possui 2 pós-doutorados, totalizando 15 respostas

<sup>2</sup>Total maior que 14, pois dois professores possuem 3 especializações e dois professores possuem 2 especializações, totalizando 20 respostas.

<sup>3</sup>Total maior que 14, pois um professor possui 3 graduações, totalizando 16 respostas.

No que se refere às formas de poder existentes, construí a Tabela 6, *DES - Capital Universitário*, semelhante à Tabela do DEB. Quanto ao tempo de trabalho na EEF/USP, três professores estavam na faixa entre 30-39 anos de trabalho em 2006; dois entre 20-30 anos; quatro entre 10-20 anos e cinco possuíam menos que dez anos de trabalho nessa Instituição.

**Tabela 6 – DES (até 2006): Capital universitário**

<b>Capital universitário</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Tempo de trabalho na USP (anos)</b>	1 a 6	3	21,4
	9 a 15	5	35,7
	21 a 29	3	21,4
	30 a 39	3	21,4
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>
<b>Cargo atual</b>	Assistente MS2	1	7,1
	Assistente MS3	1	7,1
	Professor Mestre	1	7,1
	Professor Associado	2	14,3
	Professor Titular	4	28,6
	Professor Doutor	5	35,7
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>
<b>Função atual<sup>1</sup></b>	Nenhuma	11	78,6
	Chefe de Departamento	2	14,3
	Diretor	1	7,1
	Coordenação de Curso	1	7,1
<b>Comissões das quais participa<sup>1</sup></b>	Nenhuma	7	50,0
	Comissão de Pós-graduação	1	7,1
	Comissão de Graduação	1	7,1
	COEP	1	7,1
	CTA	2	14,3
	Comissão de Cultura e Extensão	2	14,3
	Congregação	2	14,3
<b>Atuação na pós-graduação<sup>1</sup></b>	Nenhuma	6	42,9
	Especialização	4	28,6
	Mestrado	8	57,1
	Doutorado	8	57,1
<b>Atuação na graduação (bacharelado)<sup>1</sup></b>	Esporte	13	92,9
	Educação Física	2	14,3

<sup>1</sup>Total maior que 14, pois alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

O Departamento contava com quatro professores titulares; três professores associados, cinco professores doutores, dois professores assistentes e um professor mestre. Houve apenas um único professor do Departamento que ocupou um cargo, no período: o de diretor de unidade. Em relação à participação em comissões previstas no estatuto, cinco professores registraram participação em comissões, enquanto nove não participaram ou não o declararam.

Em relação à participação no programa de pós-graduação, oito professores estão no mestrado e doutorado, sendo que quatro deles declararam que são professores do curso de

especialização. Doze professores ministravam aulas no curso de Bacharelado em Esporte, de responsabilidade do Departamento, um professor ministrava aula também no Bacharelado em Educação Física e um professor ministrava aula somente no Bacharelado em Educação Física, mesmo estando lotado no DES. Assim como ocorreu no DEB, nenhum professor declarou que ministrava aulas no curso de Licenciatura.

As Tabelas 7 e 8, denominadas, respectivamente, *DES - Capital Científico* e *DES – Produção Científica*, criadas com o objetivo de identificar as fontes de notoriedade científica, nos informa que todas as linhas de pesquisa dos professores do Departamento relacionam-se à área de Esporte, sem exceção. Nove professores vinculam-se a grupos de estudos, a pesquisas e a laboratórios. Cinco professores não possuem tal vinculação ou não o declararam.

Quanto às publicações, foram onze internacionais, sendo seis com fator de impacto (JCR). Todos os quatorze professores registraram publicações nacionais, perfazendo um total de 113 publicações no período 2004-2006. Ressalte-se que apenas dois professores foram responsáveis por 37 publicações. Quatro professores possuem bolsa de produtividade em pesquisa Nível 2.

#### Consta que o **Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano (DEP)**

...é responsável pelos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física. Tem como principais objetivos a produção, a organização, a sistematização e disseminação do conhecimento sobre a atividade humana no contexto escolar e não escolar sob análise comportamental e sociocultural (USP, 2010).<sup>55</sup>

O DEP, por se responsabilizar pelo curso de Licenciatura em Educação Física, e o seu Conselho Departamental<sup>56</sup> constituíram-se em instâncias de poder fundamentais na aprovação da proposta curricular da Licenciatura, mesmo considerando a Congregação como o principal órgão de decisão na Instituição, como verificaremos na parte que discutirá a reforma curricular no curso de Educação Física da EEF/USP (2004-2006).

---

<sup>55</sup> Disponível em <http://www.usp.br/eef/deptoefp.php?imp=1>. Acesso em: 19/04/2010.

<sup>56</sup> O Conselho Departamental é um órgão deliberativo em assuntos de administração, ensino, pesquisa e extensão universitária (Arts. 53 e 54, do Estatuto da USP).

**Tabela 7 – DES (2004 - 2006): Capital Científico**

	<b>Capital científico</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Linha de Pesquisa<sup>1</sup></b>	Desempenho esportivo	5	35,7
	Treinamento Esportivo	3	21,4
	Aspectos Psicossociais do Esporte	3	21,4
	Treinamento de Força	2	14,3
	Aplicação de bioenergéticos no monitoramento do desempenho esportivo	1	7,1
	Artes Marciais e Esportes de Combate	1	7,1
	Avaliação Morfológica e Funcional	1	7,1
	Comportamento Humano no Esporte de Rendimento	1	7,1
	Composição Corporal de Esportistas	1	7,1
	Educação Física	1	7,1
	Esporte e Deficiência	1	7,1
	Fisiologia do Exercício	1	7,1
	Fisiologia do Exercício de Alta Intensidade	1	7,1
	Fisiologia do Músculo Esquelético	1	7,1
	Gestão de Políticas Sociais do Esporte	1	7,1
	Gestão do Profissional do Esporte	1	7,1
	História do Esporte	1	7,1
	Marketing Esportivo	1	7,1
	Maturação Sexual	1	7,1
	Pedagogia do Esporte	1	7,1
	Pedagogia do movimento	1	7,1
	Psicologia do Esporte	1	7,1
	Relações Sociais de Gênero nas Práticas Corporais e Esportivas	1	7,1
	Rendimento Esportivo	1	7,1
	Rendimento Esportivo, Treinamento de Força Motora e controle de ações explosivas	1	7,1
	Sociologia do Esporte e da Educação Física	1	7,1
	Talento esportivo	1	7,1
	Treinamento em longo prazo	1	7,1
	Treinamento Físico	1	7,1
	<b>Laboratório</b>	Estudos do Esporte no Programa de Pós-Graduação	1
Laboratório de Psicossociologia do Esporte		1	7,1
Laboratório de Treinamento e Esporte para Crianças e Adolescentes		1	7,1
Não integra ou informação não encontrada		11	78,6
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100,0</b>
<b>Grupo de estudos e pesquisas</b>	Grupo de Estudos de Adaptações Neuromusculares ao Treinamento de Força	2	14,3
	Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte e Treinamento Juvenil	1	7,1
	Grupo de Estudos e Pesquisas de Futebol e Futsal	1	7,1
	Grupo de Estudos e Pesquisas em Artes Marciais, Lutas e Modalidades de Combate	1	7,1
	Grupo de Estudos em Esportes para Pessoas Portadoras de Deficiência	1	7,1
	Grupo de Estudos em Ginástica	1	7,1
	Não integra ou informação não encontrada	7	50,0
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
<b>Comunidades científicas internacionais</b>	Associação Latino America de Gerencia Esportiva	1	7,1
	Não integra ou informação não encontrada	13	92,9
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
<b>Comunidades científicas nacionais</b>	Não integra ou informação não encontrada	12	85,7
	Associação Brasileira de Gestão de Esportes	1	7,1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
<b>Bolsa de produtividade em pesquisa</b>	Não possui ou informação não encontrada	10	71,4
	Nível 2	4	28,6
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

<sup>1</sup>Total maior que 14 pois um professor possui 5 linhas de pesquisa; três professores possuem 4; quatro professores possuem 3; três professores possuem 2 e três possuem 1, totalizando 38 respostas.

**Tabela 8 – DES (2004 - 2006): Produção Científica**

Produção científica		n	%	Média do departamento
<b>Publicações internacionais</b>	0	6	42,9	< 1 publicação
	1	5	35,7	
	2	2	14,3	
	3	1	7,1	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
<b>Publicações internacionais JCR</b>	Não se aplica	6	42,9	< 1 publicação
	0	3	21,4	
	1	4	28,6	
	3	1	7,1	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
<b>Proporção (%) de publicações internacionais JCR</b>	Não se aplica	6	42,9	32%
	0	3	21,4	
	50	1	7,1	
	100	4	28,6	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	
<b>Publicações nacionais<sup>1</sup></b>	3 a 5	6	42,9	8 publicações
	7 a 9	5	35,7	
	12 a 17	2	14,3	
	20	1	7,1	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	

<sup>1</sup>Não há publicações nacionais JCR ou as informações não foram encontradas

Na Tabela 9, *DEP - Capital Cultural Institucionalizado*, consta que havia doze professores nele lotados. Apesar de responsável por dois cursos, esse é o menor Departamento em número de professores. Até o ano de 2006, a Licenciatura era oferecida como um curso pós-Bacharelado em Educação Física, com aproveitamento de disciplinas do Bacharelado e com algumas disciplinas cursadas na Faculdade de Educação. Mesmo assim, é possível a existência de uma sobrecarga didática para os professores efetivos desse Departamento. E, talvez, em razão disso, dois professores foram contratados nos anos de 2007 e 2008, respectivamente. Porém, eles não foram considerados para efeito do presente estudo. Onze professores são graduados em Educação Física e um é graduado em Psicologia e Jornalismo. Entre os onze professores, sete fizeram sua graduação na EEFÉ/USP e quatro em outras instituições. Sete professores fizeram cursos de especialização, com predominância em Treinamento Esportivo. Um professor declarou a especialização em Educação Física Escolar. Cinco professores não possuem especialização ou não o declararam. Quanto ao mestrado, nove professores declararam que o fizeram em Educação Física na EEFÉ/USP, dois na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e um em universidade no exterior – no Japão.

Tabela 9 – DEP: Capital Cultural Institucionalizado

<b>Formação</b>		<b>n</b>	<b>%</b>	
<b>LIVRE DOCÊNCIA</b>	Área	Não possui	5	41,7
		Ciências da Saúde	7	58,3
		<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>
	Instituição nacional ou país	Não possui	5	41,7
		USP	7	58,3
		<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>
	Ano de conclusão	Não possui	5	41,7
		1989	1	8,3
		1998	1	8,3
		2005	1	8,3
		A partir de 2006	4	33,3
		<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>
<b>PÓS-DOCTORADO<sup>1</sup></b>	Área	Não possui	8	66,7
		Ciências Sociais	1	8,3
		Ciências da Saúde	6	50,0
	Instituição nacional ou país	Não possui	8	66,7
		UERJ	1	8,3
		Itália	1	8,3
		Japão	1	8,3
		Inglaterra	1	8,3
		EUA	1	8,3
		Espanha	2	16,7
	Ano de conclusão	Não possui	8	66,7
		Entre 1995 e 2003	3	25,0
Entre 2004 e 2011		4	33,3	
<b>DOCTORADO</b>	Área	Ciências da Saúde	1	8,3
		Ciências Humanas	1	8,3
		Psicologia	1	8,3
		Educação	3	25,0
		Educação Física	6	50,0
	Instituição nacional ou país	UNICAMP	1	8,3
		USP	8	66,7
		Japão	1	8,3
		Inglaterra	2	16,7
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	
	Ano de conclusão	Entre 1982 e 1993	2	16,7
		Entre 1996 e 2001	7	58,3
A partir de 2006		3	25,0	
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0</b>	
<b>MESTRADO</b>	Área	Ciências da Saúde	1	8,3
		Educação	1	8,3
		Educação Física	10	83,3
		<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>
	Instituição nacional ou país	UNICAMP	2	16,7
		USP	9	75,0
		Japão	1	8,3
		<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 9 – DEP: Capital Cultural Institucionalizado (continuação)**

<b>Formação</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>MESTRADO</b>	Ano de conclusão	Entre 1978 e 1989	2 16,7
		Entre 1990 e 2000	9 75
		2002	1 8,3
		<b>Total</b>	<b>12 100,0</b>
	Área	Não possui	5 41,7
		Saúde Pública	1 8,3
		Ciências do Esporte	1 8,3
		Educação Física	1 8,3
		Escolar	1 8,3
		Fisiologia	2 16,7
		Treinamento Esportivo	5 41,7
<b>ESPECIALIZAÇÃO<sup>2</sup></b>	Instituição nacional ou país	Não possui	5 41,7
		Particular	1 8,3
		Muzambinho	1 8,3
		UMC	1 8,3
		UNICAMP	2 16,7
		USP	4 33,3
		Japão	1 8,3
	Ano de conclusão	Não possui	5 41,7
		Entre 1974 e 1977	2 16,7
		Entre 1983 e 1987	4 33,3
		Entre 1990 e 1993	4 33,3
	Área	Psicologia	1 8,3
		Educação Física	11 91,7
		Jornalismo	1 8,3
<b>GRADUAÇÃO<sup>3</sup></b>	Instituição nacional ou país	Londrina	1 8,3
		Muzambinho	1 8,3
		PUCSP	1 8,3
		UMC	1 8,3
		UNICAMP	1 8,3
		FCSCCL	1 8,3
		USP	7 58,3
	Ano de conclusão	Entre 1973 e 1983	5 41,7
		Entre 1984 e 1995	7 58,3
		1998	1 8,3

<sup>1</sup>Total maior que 12, pois um professor possui 3 pós-doutorados e outro professor possui dois, totalizando 15 respostas

<sup>2</sup>Total maior que 12, pois três professores possuem 2 especializações, totalizando 15 respostas.

<sup>3</sup>Total maior que 12, pois um professor possui 2 graduações, totalizando 13 respostas.

Em relação ao doutorado, há uma predominância da área Educação Física, cursada por sete professores na própria EEF/USP. Três professores fizeram seu mestrado em Educação, sendo dois na USP e um em instituição de ensino no exterior – Japão. Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Psicologia foram as outras áreas declaradas pelos professores, sendo duas

cursadas no exterior – na Inglaterra. Quatro professores possuem pós-doutorado, com predominância para a grande área de Ciências Humanas. Entre eles, dois declararam ter dois pós-doutorados e um, três; a maioria cursada no exterior – Espanha, Itália, Inglaterra, Japão e EUA. Sete professores não possuem pós-doutorado. Sete professores são livres docentes e defenderam seus trabalhos na grande área Ciências da Saúde.

A Tabela 10, denominada *DEP - Capital Universitário*, possibilitou verificar quais as formas de poder existentes no Departamento e seus ocupantes. Quanto ao tempo de trabalho na EEF/USP, dos doze professores lotados nesse departamento até 2006, dois estão na faixa de 20-30 anos de trabalho, quatro estão na faixa 10-20 anos de trabalho e seis com menos de dez anos de trabalho. Considerando-se que o professor mais antigo do Departamento tem “apenas” 24 anos de trabalho e com dois professores com dois anos de trabalho, podemos afirmar que o DEP é o departamento mais jovem em termos de tempo de atuação no subcampo. Bourdieu (1984), em sua obra *Homo Academicus*, ressalta, mais uma vez, a importância do tempo na instituição e as posições de poder no subcampo:

...a acumulação de capital universitário se afirma com o tempo (o qual se percebe que a posse desse capital se encontra estreitamente ligado à idade) as distâncias, nesses espaços, se medem em tempo, em distâncias temporais, em diferenças de idade (ou de tempo de doutoramento, da área de doutoramento)... Com efeito, posto que as posições de poder estão hierarquizadas e separadas por tempo, a reprodução da hierarquia supõe a manutenção das distâncias, o que vale dizer, a ordem das sucessões (BOURDIEU, 1984, p. 116-117).

Sobre a posição na carreira, esse Departamento possui dois professores titulares, três professores associados, seis professores doutores e um professor assistente, o que estaria compatível com o tempo de atuação no subcampo. Entre as funções administrativas assumidas por professores, há dois que já foram diretores da unidade, sendo que um deles também assumiu a função de vice-diretor, o que distingue o departamento frente aos demais, em relação às mais altas posições hierárquicas na EEF/USP. Dos doze professores do Departamento, oito participaram das diversas comissões previstas pelo Estatuto ou as instituídas pela própria Unidade. Quatro professores não participaram de alguma comissão ou não o declararam. Quanto às atividades de ensino, oito professores registraram que ministram aulas na pós-graduação – mestrado e doutorado – e dois deles também ministram aulas na especialização. Todos os doze professores declararam que ministram aulas no Bacharelado em Esportes e quatro professores, além das aulas no Bacharelado, também ministram aulas na

Licenciatura. Oito professores não ministram aulas em disciplinas específicas da Licenciatura ou não o declararam.

**Tabela 10 – DEP (até 2006): Capital universitário**

<b>Capital universitário</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Tempo de trabalho na USP (anos)</b>	2 a 7	5	41,7
	9 a 13	3	25
	18 a 24	4	33,3
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>
<b>Cargo atual</b>	Assistente	1	8,3
	Titular	2	16,7
	Associado	3	25,0
	Professor Doutor	6	50,0
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>
<b>Função atual<sup>1</sup></b>	Nenhuma	6	50,0
	Chefe de Departamento	3	25,0
	Vice-diretor <sup>2</sup>	1	8,3
	Diretor	1	8,3
	Coordenador de Curso – Bacharelado	1	8,3
	Coordenação de Curso	1	8,3
<b>Comissões das quais participa<sup>1</sup></b>	Nenhuma	2	16,7
	Comissão de apoio pedagógico	1	8,3
	Comissão de Pesquisa	1	8,3
	Conselho Deliberativo	1	8,3
	Cultura e Extensão	1	8,3
	Presidente do CPE	1	8,3
	Comissão do curso de Licenciatura	2	16,7
	Conselho universitário	2	16,7
	Comissão de Graduação	2	16,7
	Comissão de Pós-graduação	2	16,7
	Congregação	5	41,7
	<b>Atuação na pós-graduação<sup>1</sup></b>	Nenhuma	4
Especialização		2	16,7
Mestrado		8	66,7
Doutorado		8	66,7
<b>Atuação na graduação<sup>1</sup></b>	Licenciatura	4	33,3
	Bacharelado	12	100,0

<sup>1</sup>Total maior que 14, pois alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

<sup>2</sup>Este professor também já foi diretor

As Tabelas 11 e 12, denominadas *DEP - Capital Científico* e *DEP – Produção Científica*, mostram em quais áreas os professores do Departamento fizeram investimento em estudos e pesquisas. Nas linhas de pesquisa mencionadas, o “Comportamento motor” e/ou “Habilidades motoras” foram citados por seis professores; “Desenvolvimento de Programas de Educação Física: aspectos metodológicos e curriculares” foi citada por quatro professores; dois professores registraram linhas diversas. Sete professores registraram fazer parte do Laboratório de Comportamento Motor, quatro professores fazem parte de laboratórios e

grupos de estudos diversos, um professor não está vinculado a algum grupo de estudos e pesquisas ou laboratório ou não declarou.

**Tabela 11 – DEP - Capital Científico**

	<b>Capital científico</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Linha de Pesquisa<sup>1</sup></b>	Asma e Atividade Física	1	8,3
	Análise e Diagnóstico do Desenvolvimento motor	1	8,3
	Bronco espasmo desencadeado pela Atividade Física	1	8,3
	Contexto no Desenvolvimento da Ação	1	8,3
	Desenvolvimento de Ações Manipulativas	1	8,3
	Educação e Cultura do Corpo	1	8,3
	Educação Física e Saúde Coletiva	1	8,3
	Efeitos da Atividade Física na função pulmonar	1	8,3
	Ensino-Aprendizagem de habilidades motoras	1	8,3
	Estudos de fatores que afetam a aquisição de habilidades motoras	1	8,3
	Estudos Olímpicos	1	8,3
	Formação e Educação em Saúde	1	8,3
	Modularidade e Processo Adaptativo no Desenvolvimento da Ação	1	8,3
	Natureza do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação	1	8,3
	O corpo e as práticas corporais na contemporaneidade	1	8,3
	Preparação Acadêmica e Profissional em Educação Física	1	8,3
	Processo Adaptativo em Aprendizagem Motora	1	8,3
	Processo adaptativo na aquisição de habilidades motoras	1	8,3
	Psicologia Social do Esporte	1	8,3
	Análise e diagnóstico do movimento motor	3	25,0
	Desenvolvimento de Programas de Educação Física: aspectos curriculares e metodológicos	4	33,3
	Organização de Resposta Motora e Aquisição de Habilidades Motoras	5	41,6
	<b>Laboratório</b>	Laboratório de Comportamento Motor	7
Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano		1	8,3
Não integra ou informação não encontrada		4	33,3
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0</b>
<b>Grupo de estudos e pesquisas</b>	Não integra ou informação não encontrada	8	66,7
	Centro de Estudos Socioculturais do Movimento Humano	1	8,3
	Grupo de Estudos da Educação Física e Saúde Coletiva	1	8,3
	Grupo de Estudos de Pedagogia da Educação Física Escolar	1	8,3
	Grupo Estudo do Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora	1	8,3
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	
<b>Bolsa de produtividade em pesquisa</b>	Não possui ou informação não encontrada	10	83,3
	Nível 1A	1	8,3
	Nível 1D	1	8,3
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>

<sup>1</sup>Total maior que 12, pois um professor possui 5 linhas de pesquisa; um professor possui 4; quatro professores possuem 3 e quatro professores possuem 2 e dois possuem 1 linha de pesquisa, totalizando 31 respostas

Quanto às publicações, houve 23 publicações internacionais, sendo quatro com fator de impacto (JCR). Houve ainda 105 publicações nacionais registradas. Apenas dezesseis trabalhos guardam alguma relação com a área de Educação e/ou Educação Física Escolar.

Tabela 12 – DEP - Produção Científica

Produção científica		n	%	Média do departamento
<b>Publicações internacionais</b>	0	5	41,7	2 publicações
	1 a 4	6	50,0	
	9	1	8,3	
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	
<b>Publicações internacionais JCR</b>	Não se aplica	5	41,7	0,3 publicações
	0	3	25,0	
	1	4	33,3	
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	
<b>Proporção (%) de publicações internacionais JCR</b>	Não se aplica	5	41,7	22%
	0	3	25,0	
	33,3	2	16,7	
	100	2	16,7	
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	
<b>Publicações nacionais<sup>1</sup></b>	3 a 8	7	58,3	9 publicações
	10 a 15	3	25,0	
	17 a 18	2	16,7	
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	

No que diz respeito às publicações dos três departamentos da EEFÉ/USP, era de se esperar que elas guardassem uma relação com as linhas de pesquisa anunciadas pelos seus professores. Para identificar as características das publicações, recorri à pesquisa de Lazzarotti Filho *et al* (2011),<sup>57</sup> que as separa em duas categorias:

...aquelas cujos temas/objetos de pesquisa privilegiam o desempenho humano (aptidão funcional, limiar anaeróbico, treinamento esportivo, entre outros), a atividade física (exercícios, esportes, dança, lutas, jogos, entre outros), os aspectos morfofuncionais (massa corporal, frequência cardíaca, postura, entre outros) e a saúde (estilo de vida, qualidade de vida, entre outros). Além disso, estabelecem uma relação prioritária com referências internacionais contidas em periódicos, com veiculação por meio de autoria compartilhada com quatro ou mais autores. [...] aquelas cujos temas/objetos de pesquisa privilegiam aspectos pedagógicos da Educação Física (pedagogia do esporte, educação física escolar, currículo, formação docente, conteúdos, avaliação, entre outros) e aspectos socioculturais (sociologia do esporte, cultura esportiva, entre outros). Além de estabelecerem relação prioritária com referências nacionais, os documentos referendados são prioritariamente livros e capítulos de livros, com veiculação por meio de autoria individual ou com poucos autores (p. 11-12).

Existe um grande número de publicações identificadas com a primeira categoria assim descrita. Houve um investimento maciço em pesquisas que gerassem publicações internacionais e nacionais em revistas científicas que conduzissem a EEFÉ/USP a uma

<sup>57</sup> Trata-se de estudo que analisou a veiculação do conhecimento de oito revistas do *campo* da Educação Física no Brasil, considerando o ano base de 2008. Os resultados da análise apontam um *campo* em pleno desenvolvimento, que produz um *modus operandi* fundado ainda na tônica da dicotomia entre as chamadas “ciências duras” e as “ciências moles”, reproduz a lógica interna de seus *campos* de origem e ainda indica teorias com pouco poder de refração e retradução para a Educação Física.

notoriedade internacional e nacional e, conseqüentemente, um maior volume de capital científico aos autores (BOURDIEU, 2003). Essa busca pela notoriedade científica, ao que parece, não estimula estudos e pesquisas nas áreas da Educação e/ou Educação Física Escolar. Ressalte-se o fato de que, no DEP, existem laboratórios e grupos de pesquisa que teriam maior proximidade com os temas/objetos relacionados aos aspectos pedagógicos da Educação Física, mas com poucos professores a eles vinculados (Tabela 11) e, mesmo assim, muitos deles publicaram em outras áreas, como a de “comportamento motor”, por exemplo. Quanto à última categoria, apenas dois professores, dos doze nele lotados, possuem bolsa de produtividade em pesquisa: um Nível 1D e outro Nível 1A.

Por meio da caracterização dos departamentos e dos seus professores, foi possível verificar o volume das espécies de capital e formas de poder presentes na EEFE/USP e que determinam posições de prestígio e poder a seus detentores, e como eles estão distribuídos na Instituição. Cada departamento torna-se peculiar em função da presença e volume das espécies de capital. A partir do levantamento realizado, é possível inferir que o DEB identifica-se com o polo científico ou intelectual do subcampo; o DEP com o polo universitário, ficando o DES em uma posição intermediária, tal como encontramos em Bourdieu (1984):

A extensão do poder semi-institucionalizado que cada agente pode exercer em cada uma das posições de poder que ocupa, seu peso, como se diz, depende de todos os atributos de poder que possui (Senhor Presidente, Senhor Decano) e todas as possibilidades de intercâmbio que pode extrair dessas diferentes posições [...] Assim se explica que os membros do instituto, que se repartem quase elegantemente entre os dois polos, universitário e douto ou intelectual, do campo universitário, podem exercer sobre o conjunto do campo, e especialmente sobre o setor mais universitário, um imenso poder de controle e censura. Aqui também o capital conduz ao capital, e a ocupação de posições que conferem peso social determina e justifica a ocupação de novas posições, elas mesmas fortalecidas com todo o peso do conjunto de seus ocupantes (p. 114).

Cumprida esta etapa, o próximo passo será discutir o processo das reformas curriculares ocorridas na EEFE/USP e os fatos que antecederam o objeto propriamente dito do presente estudo, a reforma curricular de 2004-2006.

## CAPÍTULO 3

---

---

**O Curso de Educação Física da USP: Antecedentes da Reforma Curricular 2004-2006**

### **3 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA USP: ANTECEDENTES DA REFORMA CURRICULAR 2004-2006**

Para considerar o subcampo Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (EEFE/USP) como um espaço de lutas concorrenciais no qual estão distribuídas diferentes espécies de capital e formas de poder, bem como indicar que o acúmulo desses bens foi conseguido por meio de estratégias as quais conduziram os grupos e agentes à obtenção de posições de notoriedade e prestígio, foi necessário buscar antecedentes sociohistóricos no subcampo que pudessem ajudar a compreender a reforma curricular de 2004-2006. Os estudos que realizei sobre o subcampo revelaram que os anos de 1969 – data da fixação do currículo mínimo dos cursos de Educação Física e integração da EEFE à USP – e 1992 – ano da criação dos cursos de Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física – foram momentos decisivos na definição das forças que passariam a predominar nessa Instituição.

O processo iniciado em 1969 mobilizou grupos e agentes para a manutenção ou a mudança de uma concepção de Educação Física presente na EEFE/USP que induzia o curso a enfatizar as disciplinas vinculadas às modalidades esportivas tradicionais ou disciplinas de orientação acadêmica. Apesar de essa disputa estar, aparentemente, apenas no nível intelectual, ela também se orientou por meio de estratégias sociais, como nos sugere Bourdieu (1984):

Os interesses que estão associados à posição ocupada no espaço organizado ao redor da oposição entre as humanidades tradicionais e as novas disciplinas com pretensões científicas – linguística, psicologia, etnologia, semiologia – entram sempre em alguma medida, a mais inconsciente, nos conflitos mais puramente intelectuais; e as tomadas de posição em matéria de teoria, de método, de técnica, ou de estilo, são sempre também estratégias sociais nas quais se afirma e se reivindicam poderes (p. 161).

A integração à USP, em 1969, induziu uma frente de luta pela mudança da concepção de formação profissional, da configuração do currículo existente até esse período e pela transformação do subcampo em um espaço que valorizasse a pesquisa e a pós-graduação. Tal movimento, iniciado efetivamente em 1979 (MANOEL; TANI, 1999), foi determinante para a redefinição das fontes de poder, de decisão e de seus detentores. Para compreender como se deu esse processo, optei por estudá-lo nos âmbitos da EEFE/USP e do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano (DEP), responsável pelos cursos de Bacharelado

em Educação Física e Licenciatura em Educação Física, procurando ressaltar as concepções, os interesses e desinteresses, as estratégias e formas de poder presentes nesses espaços sociais.

### **3.1 LUTAS CONCORRENCIAIS NO ÂMBITO DO SUBCAMPO EEFE/USP**

Segundo Manoel e Tani (1999), o curso de graduação na EEFE/USP começou a modificar-se em 1979, com a introdução de disciplinas de orientação acadêmica e disciplinas de orientação pedagógica específicas para a formação profissional em Educação Física, além do aumento de duração do curso, de três para quatro anos. Essa nova configuração seria o primeiro passo – ou a primeira estratégia – para a mudança de uma concepção calcada na seguinte estrutura curricular: disciplinas academicamente orientadas para os conhecimentos teóricos provenientes das chamadas “ciências-mãe” – Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia etc.:

Pouco se trabalhava com as áreas comportamentais e socioculturais, como a Psicologia, a Sociologia e Antropologia, pois prevalecia uma concepção essencialmente biológica do ser humano e da atividade motora (p. 15).

Faziam parte dessa estrutura, disciplinas orientadas para as atividades centradas em jogo, esporte, dança, ginástica e recreação. Esse agrupamento de disciplinas fundamentava o perfil do profissional formado em Educação Física e, por conseguinte, ser professor dessas disciplinas de orientação pedagógica que abordavam aspectos relacionados ao ensino no sentido amplo e, nesse contexto, conferia ainda notoriedade no curso. Ainda nas palavras de Manoel e Tani (1999):

O grupo de disciplinas de orientação pedagógica centrava-se na discussão de aspectos metodológicos de ensino com base nas teorias genéricas da Pedagogia, visto que conhecimentos elaborados sobre a metodologia de ensino específica da Educação Física praticamente inexistiam (p. 15).

A alteração da estrutura curricular resultante da introdução de novas disciplinas constituiu-se em uma das estratégias de um grupo – herético naquele momento –, que entendia que aquele modelo de formação estaria superado. A qualificação dos professores, o desenvolvimento da pós-graduação, bem como a necessidade de produção de conhecimentos específicos que fundamentariam e dariam identidade à área foram os principais argumentos para a mudança.

Tal mudança realmente aconteceu e as disciplinas de orientação acadêmica tornaram-se centrais no subcampo. Apesar de persistir “uma grande resistência em modificar a condução

das disciplinas orientadas para a prática, devido à forte influência histórica que elas carregavam, as posições de poder, antes ocupadas por grupos ortodoxos – que ministravam disciplinas orientadas para a prática –, passaram a ser ocupadas por um novo grupo” (MANOEL; TANI, 1999, p. 15).

É evidente que esse novo grupo já vinha se constituindo em torno do investimento na pós-graduação e na pesquisa e o fortalecimento dele dependia de uma modificação na base do curso: a graduação. Dela viriam estudantes com uma formação acadêmica e científica que possibilitaria o acesso ao mestrado e doutorado e, por conseguinte, com possibilidades de fazer parte do corpo docente da própria EEFÉ/USP. Portanto, pode-se afirmar que o grupo que propôs e reconfigurou o currículo já ocupava posições de poder na Instituição, tal como nos explica Bourdieu (2003):

...as transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão que têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura do campo (p. 134).

A partir de 1978, começou um movimento no país, com a participação de professores, estudantes e profissionais da área, no qual se discutia o perfil profissional sob o ponto de vista filosófico, científico e político. O principal objetivo dos encontros realizados era alterar radicalmente a formação do profissional de Educação Física e Desportos (D’ÁVILA, 2007). Esse movimento culminaria com a aprovação da Resolução CFE Nº 03, de 16 de junho de 1987, que permitia aos cursos conferirem os títulos de Bacharel e/ou Licenciatura em Educação Física.

Internamente à EEFÉ/USP, a discussão sobre a alteração do perfil profissional tomou outra dimensão: a da diferenciação entre a Educação Física e o Esporte – isto antes da criação dos bacharelados –, como Manoel e Tani (1999) descrevem-na:

A crescente infusão de conhecimentos acadêmicos sobre as várias dimensões da atividade motora humana levou a um reconhecimento de que a Educação Física e Esporte mereciam um tratamento diferenciado no que diz respeito à preparação profissional. [...] a EEFÉ/USP inovou ao demonstrar a necessidade de se diferenciar a preparação profissional, com indivíduos aptos para atuar com a atividade motora da população em geral e para atuar com o esporte para grupos selecionados (p. 15-16).

Esses autores apontam também o que denominam de “ambiguidade da Licenciatura” em Educação Física na EEFÉ/USP que, segundo eles, se caracterizava por formar licenciados os quais, na maioria das vezes, jamais atuariam na escola básica (MANOEL; TANI, 1999, p. 16). Eles afirmam ainda que a ideia da divisão do curso em Bacharelado e Licenciatura começou a ser discutida entre 1983 e 1984 e enfrentou grande resistência porque, além de romper com uma tradição de 50 anos, desde a fundação da Escola, em 1935, trazia em seu bojo uma mudança da concepção de formação profissional.

Souza Neto (1999) relata esse embate e, ao transcrever o ofício encaminhado pelo Chefe do Departamento Técnico Desportivo ao Diretor da EEFÉ/USP, declarando a posição contrária à criação do curso de Bacharelado, proposto pela Comissão de Graduação (CG), expõe o principal foco de resistência em questão: a criação do Bacharelado. Tem-se a seguir a transcrição de parte desse documento:

**2 - a retirada das “disciplinas esportivas” de forma radical descaracteriza a Educação Física**, uma vez que as mesmas estão **intimamente ligadas à formação profissional**, visando atender o mercado real vigente; (...) **4 - a preocupação maior, no momento, é que se reformule o currículo do Curso de Licenciatura** para que se atenda, cada vez mais, à sociedade que o mantém. Esta **reformulação** seria no sentido de **haver maior equilíbrio entre matérias práticas e teóricas e sua distribuição** (p. 148-149; grifos do autor).

Por meio desse ofício, Souza Neto ressaltou que os professores do Departamento Técnico Desportivo não se sentiram contemplados na proposta encaminhada pela CG e fizeram uma contraproposta de criação de um Bacharelado em Esporte. Na visão desse autor:

Se foi uma briga de grupos e/ou se foi uma estratégia política da Comissão de Graduação para criação desse bacharelado, não se pode afirmar isso ou aquilo. Todavia, nos bastidores da USP, era comum a ideia de se separar a Educação Física do Esporte, pois um não era sinônimo do outro (SOUZA NETO, 1999, p. 149).

Pela análise que desenvolvo e pelo referencial teórico utilizado, é possível afirmar que tal processo de mudança se configurou como parte do contexto de lutas concorrenciais presentes no subcampo no qual grupos se enfrentaram: um procurando preservar a estrutura vigente e o outro, modificá-la. E a estratégia da CG era, na verdade, resultado de uma articulação engendrada há mais tempo pelo grupo que tinha assumido posições de poder no subcampo EEFÉ/USP.

A diferenciação entre Educação Física e Esporte teve como principal defensor Mariz de Oliveira (1988), não apenas pelos seus argumentos sobre a criação do Bacharelado em Esporte separado do Bacharelado em Educação Física, mas também pelo apoio que obteve do grupo que buscava fortalecer uma área de conhecimento desvinculada do esporte: comportamento motor e aprendizagem motora, o que lhes conferiria posições de poder e notoriedade científica. Seus principais argumentos foram:

Educação Física não é necessariamente sinônimo de Esporte, caracterizando-se ambos (Educação Física e Esporte) como áreas (manifestações culturais, instituições sociais) distintas e com objetivos diferentes.

O Esporte, reconhecido, de forma inquestionável, como um fenômeno (instituição) cultural e social de grande importância, merecendo assim ser estudado academicamente (a universidade pode e deve contribuir em muito, para a exploração e entendimento do Esporte), por intermédio de um Curso de Graduação em Esporte.

Evidências mostram que a atuação do profissional de Educação Física, que até 1991 era preparado exclusivamente, em Curso de Licenciatura, não ocorre tão somente em Escolas de Primeiro e Segundo Graus (MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 227-244).

Os novos cursos – Bacharelado em Esporte, Bacharelado e Licenciatura em Educação Física – começaram a funcionar, então, em 1992, com as seguintes características:

- Predominância das disciplinas com orientação acadêmica;
- Introdução de disciplinas com uma perspectiva transdisciplinar e conhecimentos sobre a Biodinâmica do Movimento Humano, o Comportamento Motor Humano e os Estudos Socioculturais do Movimento Humano;
- Introdução de disciplinas pedagógicas que enfocavam o desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógicos vinculados às características desenvolvimentistas da população;
- No caso do Bacharelado em Educação Física e Licenciatura, as disciplinas com orientação para as atividades práticas<sup>58</sup> deixaram de figurar na matriz curricular;
- No caso do Bacharelado em Esportes, as disciplinas com orientação para as atividades práticas tiveram sua participação reduzida e foram alocadas no final do curso;
- O curso de Licenciatura passa a ser facultativo para todos aqueles que cursavam o Bacharelado em Educação Física;<sup>59</sup>
- Criação de disciplinas que enfocavam diferentes segmentos da escola básica, extrapolando o mínimo exigido pela legislação para obtenção do diploma de licenciado (MANOEL; TANI, 1999, p. 16).

A criação desses cursos levou à reestruturação departamental e à atribuição de responsabilidades para os três novos departamentos: o Bacharelado em Esporte ficou sob a

<sup>58</sup> São disciplinas vinculadas às modalidades esportivas tradicionais: atletismo, futebol, basquetebol etc.

<sup>59</sup> Para Manoel e Tani (1999), ao considerar o curso de Licenciatura como “facultativo”, levava-se em consideração um “dado de realidade” uma vez que, segundo eles, a maioria dos alunos que cursavam a Licenciatura não queria ser professor. E realmente houve uma baixa procura pela Licenciatura após o Bacharelado em Educação Física.

responsabilidade do Departamento de Esporte; o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física ficaram vinculados ao Departamento de Pedagogia do Movimento Humano; e o Departamento de Biodinâmica do Movimento responsabilizou-se pelas disciplinas básicas dos cursos.

As atividades de pesquisa, consideradas as principais responsáveis pela produção do conhecimento que fundamentaria o desenvolvimento dos novos cursos, demandariam o envolvimento de todos os docentes nessas atividades, como é possível perceber por meio das palavras de Manoel e Tani (1999):

Portanto, acreditamos que os principais desafios para os cursos de graduação da EEFEUSP estão em direta relação com os desafios para a área de pesquisa. Sem a produção de conhecimento, não há como difundi-los... (p. 17).

Apreende-se, dessa forma, que a pesquisa e a pós-graduação tornaram-se o “carro chefe” no subcampo e o principal interesse de alguns professores da Instituição. Evidencia-se, também, que a principal luta aconteceu em torno da criação dos bacharelados e pouco em relação à Licenciatura. Ao que parece, o argumento de que os/as alunos/as da EEFE/USP não pretendiam ser professores/as fez com que o grupo que se tornou dominante no subcampo aprovasse uma estrutura<sup>60</sup> que colocou a Licenciatura como facultativa, alocada após a conclusão do Bacharelado em Educação Física, o que supostamente poderia atrair os alunos que realmente queriam ser professores. Minha percepção é que esse modelo de formação de professores colocou a Licenciatura em posição periférica na Instituição, com o agravante de que a Educação Física Escolar também não se constituiu como objeto de estudos e pesquisas na EEFE/USP, tal como verificado no levantamento feito sobre a produção científica dos professores, no Capítulo 3 desta tese.

O argumento de que as atividades de pesquisa fundamentariam os cursos não se aplicou de maneira direta à Licenciatura. É possível que isso acontecesse de maneira indireta por meio

---

<sup>60</sup> Vale lembrar que a Resolução CFE/CES de 03/1987 permitia que os cursos de Educação Física oferecessem o Bacharelado e/ou Licenciatura. Ou seja, poderia haver concomitância na formação do Bacharel e do Licenciado, modelo adotado pela maioria das instituições formadoras no país, mantendo o princípio da formação única contida na Resolução CFE 69/69. Na UFMG, por exemplo, o aluno poderia cursar a Licenciatura, o Bacharelado ou optar por fazer os dois cursos concomitantemente, o que lhe daria os dois diplomas ao final de nove semestres. A maioria dos alunos optava pela concomitância e, em determinado momento, fazia reopção pela Licenciatura e, de posse do diploma de Licenciado – após oito semestres – atuava nos ambientes escolares e não escolares porque, até 1998, com a regulamentação profissional, não havia restrição legal para o licenciado atuar em academias, clubes etc. A restrição ao bacharel atuar no ensino formal já começou a vigorar a partir de 1996 com a aprovação da LDB (D’ÁVILA, 2007).

das pesquisas sobre comportamento motor, por exemplo. Por outro lado, a criação de disciplinas específicas para a formação do professor de Educação Física, a retirada das modalidades esportivas tradicionalmente ensinadas nos cursos de Licenciatura, a substituição de disciplinas ministradas na Faculdade de Educação por outras que ficariam sob a responsabilidade da EEF/USP, foram estratégias utilizadas para garantir a orientação acadêmica do curso e a implantação de uma concepção de formação defendida pelo grupo que se tornou dominante nesse subcampo. Ressalte-se que houve grande resistência à mudança, evidenciada na manifestação do chefe do Departamento Técnico Desportivo e na votação na Congregação, tal como informou, em entrevista, um professor aposentado da Instituição que participou ativamente de todo esse processo de criação dos cursos, na década de 1990:

Naquela época, não havia um pensamento hegemônico tão preponderante como se imagina. Basta ver o resultado da votação na Escola. A mudança foi por um voto... Como é que uma unidade faz uma mudança com nove professores a favor e oito contra? Ou seja, o curso já nasceu dividido. Eu tenho a convicção que esses oito votos contrários não foram por percepção da proposta. Foi simplesmente um voto contra o poder... (Entrevista realizada com o Professor G, no dia 30 de agosto de 2011).

A reestruturação departamental da EEF/USP e a consequente alocação dos professores em cada um dos três departamentos foi um momento de acirramento das lutas concorrenciais próprias do subcampo e evidenciou as estratégias utilizadas pelos professores para se colocarem em posição de notoriedade, conforme destacou esse mesmo professor em sua entrevista:

A divisão dos departamentos aconteceu em razão de variáveis políticas... quero dizer que o critério de divisão foi mais político e de força... Os professores foram consultados em qual disciplina e qual departamento gostariam de participar. Em função de um racha político e de força, houve professor que falou que queria estar neste departamento, mas [decidiu] “vou ficar no outro porque eu vou ter menos cobrança” (Entrevista realizada com o Professor G, no dia 30 de agosto de 2011).

Perguntado sobre qual seria esse “racha político” e o que estaria em disputa, esse mesmo professor respondeu que as principais questões estariam ligadas à produção acadêmica, que teriam implicações na definição de aplicação do orçamento da Escola e à visibilidade acadêmica ou prestígio acadêmico que os professores teriam caso estivessem vinculados a um ou a outro departamento. Ele reproduziu as “falas” de professores as quais revelavam estratégias de distinção que objetivavam justificar as escolhas por um ou outro departamento, bem como elevarem seu *status* acadêmico-científico no subcampo, o que poderia atribuir-lhes ganhos simbólicos:

Eu não sou professor de Educação Física, sou da Fisiologia do Exercício. Eu não sou técnico de basquetebol, sou da Sociologia do Esporte. Eu não trabalho com técnica, trabalho com Biodinâmica... (Entrevista realizada com o Professor G, no dia 30 de agosto de 2011).

Ele citou, ainda, a criação de alguns laboratórios que não levavam em consideração as linhas de pesquisa e sim as relações de poder entre os professores: "... para não ficar um sob o comando do outro, formaram-se dois laboratórios".

A alocação dos professores nos três departamentos também foi orientada pela afinidade com os respectivos cursos. Sendo o meu principal interesse investigar a reforma curricular do curso de Educação Física da USP, tendo como referência principal a Licenciatura, o caminho lógico seria estudar o espaço social compreendido pelo Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano (DEP).

### **3.2 LUTAS CONCORRENCIAIS NO ÂMBITO DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DO CORPO HUMANO (DEP)**

Como mencionado anteriormente, para efeito deste estudo, a EEFE constitui-se em um subcampo do campo universitário USP. Seguindo a mesma classificação, passarei a tratar o Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano (DEP) como uma *esfera* do subcampo, espaço onde se encontram as mesmas propriedades homólogas às existentes nos campos e subcampos. Para tal, apoio-me no que Bourdieu (1992; 2002; 2007b) denomina de leis invariantes do campo.

Em outubro de 1997, o DEP publicou o Caderno Documentos Nº 3,<sup>61</sup> com um artigo dos professores do Departamento Edison de Jesus Manoel, Silene Sumire Okuma e Dalberto Luiz De Santo,<sup>62</sup> intitulado "Reflexão e avaliação do Curso de Bacharelado em Educação Física: um estudo preliminar da preparação profissional na EEFEUSP". Esse Caderno organizou-se da seguinte maneira: (1) O "artigo-alvo" (já citado); (2) Comentários do Professor Go Tani,

<sup>61</sup> O Caderno Documentos destina-se à divulgação de textos em discussão no Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano.

<sup>62</sup> Professor Edison de Jesus Manoel: Doutorado em Psicologia, pesquisas na área de Comportamento Motor; Professora Silene Sumire Okuma: Doutorado em Psicologia Social, pesquisas em Educação Física para Idosos; Professor Dalberto Luiz De Santo: Mestrado em Educação Física, pesquisa em Administração Universitária; Professor Go Tani: Doutorado em Educação, pesquisas na área de Comportamento Motor e Preparação Acadêmica e Profissional em Educação Física; Professora Claudia Maria Guedes: Doutorado em Educação Física, pesquisas em Corpo, Cultura e Movimento (Fonte: Plataforma Lattes, CAPES).

com o título “Algumas Reflexões sobre o Bacharelado em Educação Física”; (3) Comentários da Professora Claudia Maria Guedes, com o título “Indivíduo e contexto: uma relação de difícil compreensão”; (4) A resposta do Professor Edison de Jesus Manoel com o título “Avaliação do curso de Bacharelado em Educação Física: *Post-Scriptum*” e (4) A resposta do Professor Dalberto Luiz De Santo com o título “Pontos a considerar sobre a avaliação do curso de Bacharelado em Educação Física – Turma 95”.<sup>63</sup>

Em relação ao “artigo-alvo”, trata-se da publicação dos resultados de uma pesquisa realizada com alunos concluintes da primeira turma formada no Bacharelado em Educação Física, em 1995. A coleta de dados foi feita por meio de questionário aplicado a 32 graduandos nas últimas semanas do 2º semestre letivo de 1995, adaptado de instrumento similar utilizado pelo Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação (NAEG), órgão de integração da Universidade de São Paulo, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, para levantar dados sobre várias carreiras na Universidade.

Em relação à Licenciatura, havia uma expectativa de minha parte de que a avaliação do curso de Bacharelado em Educação Física, em sua primeira edição, apresentasse uma perspectiva de continuidade de estudos para a formação de professores, já que, no modelo aprovado, a Licenciatura só poderia ser cursada após a conclusão do Bacharelado. Tal fato não ocorreu provavelmente porque a primeira turma de Licenciatura se formaria apenas em 1996. O que foi possível apreender é que a avaliação realizada levou em consideração apenas a formação do bacharel, tal como proposto pelo autor do “artigo-alvo”. Procurei documentos que apresentassem alguma discussão sobre o curso de Licenciatura da EEF/USP no período 1997-2004, mas não obtive sucesso. Pelos meus cálculos, cinco turmas de licenciados formaram-se nesse período. Porém, tendo por base outras fontes, perceberam-se aspectos específicos relacionados ao curso de Licenciatura, os quais serão discutidos mais adiante.

Basicamente, a pesquisa realizada com os egressos da primeira turma do Bacharelado em Educação Física identificou que a organização, integração e síntese dos conhecimentos, bem como a dicotomia na relação teoria-prática foram desafios não superados no período de

---

<sup>63</sup> À primeira vista, o fato de a publicação abordar questões específicas do Bacharelado em Educação Física a colocaria, talvez, como secundária, visto que meu estudo buscou elementos que indicassem como se deu o processo de reforma curricular da Licenciatura em Educação Física, nos anos 2000. Todavia, o Caderno retomou várias questões surgidas por ocasião da criação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, revelando concepções, estratégias de grupos para modificar ou manter as estruturas vigentes, as dificuldades decorrentes da implantação do curso etc. Sendo assim, o Caderno contribuiu bastante para o estudo das lutas concorrenciais existentes na *esfera* do DEP.

formação dessa primeira turma de bacharéis. Ressaltou-se que o curso era bem estruturado, mas não tinha um corpo de conhecimentos amplo e profundo para alimentá-lo. As áreas básicas, preocupadas com a compreensão da atividade motora, cresciam e se diversificavam e as áreas aplicadas e integrativas fizeram muito pouco, trazendo dificuldades a vários docentes em disciplinas que exigiam tais conhecimentos. Manoel, Okuma e De Santo (1997) criticaram a estratégia utilizada na criação dos cursos de Bacharelado na EEFE/USP:

Tratou-se de uma estratégia com intuito de criar condições, pressões e *constraints* com origem no futuro para que o corpo docente fosse compelido no presente a se adaptar ou mesmo se auto-organizar gerando novos conhecimentos básicos e aplicados. Nesse particular, ainda temos muito que caminhar (p. 24).

Go Tani (1997) iniciou seus comentários afirmando que o objetivo do seu ensaio não era analisar detalhadamente o “artigo-alvo”, mas participar do processo de avaliação, utilizando-se das informações nele presentes, levantando questões e sugerindo algumas medidas para o aperfeiçoamento do processo:

Isto será feito com base nos conhecimentos da proposta em si, adquiridos enquanto um docente que se envolveu diretamente com a sua implantação, e como responsável por disciplinas que proporcionaram contato direto com os alunos dos dois cursos de bacharelado oferecidos pela EEFE-USP (p. 56).

É possível considerar essa apresentação como uma estratégia para qualificar seus comentários e reafirmar a posição que ocupava no subcampo EEFE e na *esfera* DEP.<sup>64</sup> Os comentários do referido professor foram bastante contundentes em defesa da proposta e reconheceu que os dados apresentados revelavam que havia muito a fazer. O que consta no seu texto nos ajuda a compreender o que estava em disputa e quais eram os agentes envolvidos nas lutas concorrenciais em questão. A crítica mais forte do professor Go Tani referiu-se ao papel do corpo docente na implantação do novo curso. Primeiro, ele considerou que um professor universitário não deveria apresentar dificuldades em se adequar às necessidades e exigências do curso, mas constatou que, para muitos, compreender o significado da mudança não seria

---

<sup>64</sup> O professor Go Tani, assim como o seu colega, Edison de Jesus Manoel, são hoje professores titulares do Departamento de Pedagogia do Movimento Humano (DEP) da EEFE/USP e, portanto, ocupam posições de poder no Departamento, além de possuírem capital científico acumulado na produção de conhecimento na área da Educação Física, Educação Física Escolar, formação profissional e, principalmente, comportamento motor. É importante assinalar que produção com foco na Educação Física Escolar e formação profissional desses professores teve seu ápice no período anterior à reforma curricular, reduzindo-se drasticamente a partir de 2004. O professor Go Tani participou ainda como um dos principais articuladores da proposta que resultou na aprovação da Resolução CFE 03/1987, o que lhe conferiu notoriedade nacional.

fácil, remetendo tais dificuldades ao *habitus* adquirido no longo período em que havia apenas um curso único de Licenciatura.<sup>65</sup> Go Tani escreve:

Em condições de incerteza, há normalmente duas opções de resposta. A primeira é procurar adquirir competência para adaptar-se às novas exigências, e a outra é voltar ao sistema estável e conhecido para manter o *status quo*. A primeira exige uma atitude positiva de produção e reorganização dos conhecimentos num estado mais elevado de complexidade. A segunda pode implicar “habilidosas estratégias” para fazer parecer novo aquilo que é velho como, por exemplo, mudar o nome da disciplina sem mudar o conteúdo ou aumentar o número de disciplinas pela simples divisão do conteúdo já desenvolvido (p. 60).

Esse professor considerou que a implantação do curso deveria ter sido precedida por um trabalho institucional planejado de recursos humanos, ou seja, que as mudanças deveriam ter sido iniciadas no modo de pensar e agir dos professores. Ele considerou, ainda, que a estratégia utilizada foi pressionar para mudar, para pesquisar, para participar mais ativamente do empreendimento acadêmico e científico necessário para consolidação da área de conhecimento. Para ele, pesquisar é, antes de tudo, uma tomada de atitude. Em sua opinião, o ensino sem a pesquisa fica invariavelmente condenado a tornar-se uma repetição mecânica de conteúdos desatualizados. Ainda, que “a pesquisa é, sem dúvida, o carro chefe que garante o dinamismo da universidade” (p. 67). E continua:

Muitas escolas e departamentos de Educação Física procuram buscar espaço e reconhecimento institucionais na universidade através do oferecimento de vários cursos de extensão, muitos deles para os próprios membros da comunidade universitária, numa clara estratégia para sensibilizar esta comunidade para sua existência, mostrando o serviço que elas são capazes de fazer. Na minha percepção, é até possível que um certo espaço possa ser conquistado com essas ações, mas o **reconhecimento e prestígio acadêmicos tão essenciais para a área dificilmente serão alcançados** (TANI, 1997, p. 67; grifos meus).

Os comentários da professora Claudia Guedes restringiram-se à sua preocupação com os dados que revelaram a insatisfação dos alunos com as disciplinas de “Dimensões”,<sup>66</sup> indicadas como disciplinas que poderiam ser excluídas do curso por 66,7% dos participantes da pesquisa. Segundo ela, seu objetivo não era criticar tais manifestações, porque sua posição de recém-chegada ao Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano não lhe permitia fazer um comentário mais profundo do que realmente acontecia nessas disciplinas. Porém, ao ressaltar sua experiência de quatro anos no ensino superior, em cursos de graduação em Educação Física, transmitindo conhecimentos referentes a dimensões

<sup>65</sup> Isso também foi verificado por D’Ávila (2007) na pesquisa intitulada “As representações sociais dos professores da graduação em Educação Física sobre o Bacharelado e a Licenciatura”.

<sup>66</sup> Trata-se de disciplinas que abordam as relações entre a Educação Física e outras áreas de conhecimento. São elas: Dimensões Econômicas e Administrativas da Educação Física; Dimensões Sociológicas da Educação Física; Dimensões Históricas da Educação Física; Dimensões Psicológicas da Educação Física; Dimensões Antropológicas da Educação Física.

filosóficas e antropológicas, discorreu sobre essas disciplinas, suas contribuições na formação do bacharel e os preconceitos existentes contra elas. E finalizou, dizendo:

Acredito não haver a intenção de tornar profissionais de Educação Física sociólogos, antropólogos, filósofos, economistas, psicólogos ou cientistas políticos, mas sim profissionais com um nível de formação intelectual suficiente que o permita transitar livremente por debates acadêmicos e situações de mercado que exijam reflexões e opinião coerentes, dotadas de fundamentação teórica, atitudes objetivas e espírito investigativo. Além de tudo isso, a importância de disciplina como as de “Dimensões” no currículo atentam para o reconhecimento de um pensamento complexo na Universidade (GUEDES, 1997, p. 75).

Os comentários do professor Go Tani sobre as disciplinas “Dimensões” foram de outra ordem. Ele considerou que a área de estudos socioculturais era incipiente e, por isso, possuía um corpo de conhecimentos mais restrito. Tal constatação levou o professor a propor o investimento em pesquisas nessa área em Educação Física e apontou, ainda, a dificuldade que o curso teve em envolver outras unidades na oferta dessas disciplinas, visto que elas foram introduzidas no currículo também como oportunidade de uma convivência mais integrada na Universidade – muitas unidades consultadas recusaram-se a contribuir com a oferta de disciplinas. Go Tani destacou a ingenuidade da EEFE/USP em esperar que outras unidades contribuíssem com seus cursos e denunciou que “não eram incomuns manifestações de alunos de que eles eram discriminados e diminuídos em disciplinas oferecidas em outras unidades” (p. 59).

O professor Edison Manoel, em sua resposta aos comentários dos colegas Go Tani e Claudia Guedes, apresentou um cenário que se instalou no subcampo EEFE/USP por ocasião da implantação dos cursos, o qual ilustra muito bem as lutas concorrenciais presentes no subcampo à época estudada e quais grupos e instâncias estavam envolvidos:

Temos presenciado manifestações de docentes, alunos, da Comissão de Graduação e da Direção apontando no sentido de se modificar o atual currículo. São manifestações legítimas... Entretanto, percebemos com apreensão um clima de discussão em que cada parte ouve apenas o que interessa, generaliza casos que seriam melhor tratados como exceção. Não raro, ouvimos afirmações que justificam mudança, até radicais, no currículo para atender as “necessidades do mercado”... Não é de se estranhar, portanto, que ainda haja dúvidas e até posições contrárias ao estado dinâmico para o qual a instituição caminha e o currículo é um ótimo alvo para esse fim. Além do mais, boa parte dos atores envolvidos no processo de transformação, a favor ou não, ainda se encontram na unidade (p. 77-79).

Para ele, a formação profissional deveria, ao mesmo tempo, sintonizar-se com a realidade e servir como um instrumento de modificação dessa mesma realidade e que a universidade não

só responde ou reage à demanda da sociedade, ela também antecipa e promove novas soluções para os problemas do presente e do futuro. Com isso, reconheceu que o ensino ganha muito quando é feito com base em conhecimentos produzidos pelo docente ou grupos de docentes da Unidade, mas eximiu de culpa os professores das disciplinas dependentes de uma síntese de conhecimentos que ainda eram ausentes na própria literatura. Mais uma vez, houve uma crítica à estratégia utilizada na criação dos cursos:

...quando os cursos de bacharelado foram criados, o grau de expectativa colocado no corpo docente da unidade foi bem alto, no sentido de que eles deveriam organizar o conhecimento que ainda não foi organizado, sintetizar o que ainda não foi sintetizado, produzir o que ainda não foi produzido... não há dúvida que os departamentos têm obrigação de ajudar o docente neste processo (p. 79).

A resposta à Cláudia Guedes constituiu-se em agregar mais argumentos aos que a professora utilizou para ressaltar a importância das disciplinas “Dimensões”, demonstrando que seu principal embate era com o professor Go Tani.

O professor Dalberto De Santo, apoiando-se em sua experiência de cinco anos de atuação no curso de Bacharelado, opinou sobre os resultados da avaliação discente e levou em consideração os comentários dos colegas Go Tani e Cláudia Guedes. Ele esclareceu que sua análise não se fundamentava em qualquer reflexão oriunda da filosofia da ciência ou do estudo dos currículos, ela visava tão-somente “pensar a EEFÉ/USP como instituição de interesse público e os seus usuários (internos e externos) como clientes” (p. 83). Comenta que a criação dos novos cursos foi muito comemorada, principalmente pelos alunos, como “vitória das concepções progressistas”. De Santo também era favorável a uma ampla discussão para conscientizar os professores sobre as mudanças ou que elas tivessem sido feitas gradativamente:

Sempre que procuro resgatar porque não se tentou a primeira opção, o argumento é que a existência de subgrupos com posições nem sempre substanciada por referenciais teóricos, há anos impedia a tentativa de uma mudança com respaldo da maioria absoluta e, portanto, não se devia perder mais tempo (p. 84).

Consta do texto que é inevitável que haja algum nível de conflito interno entre grupos de docentes e que o problema aparece quando divergências conceituais são passadas para os alunos de forma parcial. O professor relatou a existência de grupos rivais que impediram que o corpo docente caminhasse unido nas reformas e que, nesses grupos, existiam também subgrupos atuando. Para mim, esse é um sinal evidente das lutas concorrenciais existentes no

subcampo! A disputa entre grupos também foi percebida por Souza Neto (1999), ao discutir as propostas de formação profissional na EEFPE/USP.

O subcampo passou, então, por um período extremamente conturbado, como se percebe por meio dos escritos sobre a criação dos cursos. O professor Dalberto De Santo, ao finalizar seu texto, enfatizou a sua percepção sobre as lutas concorrenciais existentes no subcampo:

Vivemos numa tensão tão constante que não conseguimos passar otimismo aos alunos. Ao invés disso, temos envolvido o corpo discente em problemas de ordem interna à instituição, jogando grupo contra grupo, dificultando, até mesmo, a estruturação de seus órgãos representativos e de suas manifestações culturais adequadas ao ambiente universitário em que estão. É possível que isto não ocorra de forma premeditada. Entretanto as consequências são prejudiciais ao processo, com o sectarismo e a formação de grupos fechados superdimensionando problemas sem que se apresentem soluções (DE SANTO, 1997, p. 90).

Essa avaliação sobre o curso de Bacharelado em Educação Física evidenciou o confronto de ideias, de defesa de posições, um momento tenso, próprio de lutas concorrenciais no subcampo. Isso não quer dizer que agentes e grupos se recolham e aguardem um momento como este para se confrontarem, já que as lutas concorrenciais são constantes no campo, no subcampo e na *esfera*, porque são constitutivas deles. Porém, outras estratégias são demandadas para fortalecer agentes e grupos, uma vez que, em um novo momento de decisão, quando existir interesse, as posições de poder assumidas com o acúmulo e o volume de capital universitário e científico que esses grupos e agentes conquistaram poderão definir novos vencedores e vencidos.

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (o que vale em determinado campo) (BOURDIEU, 2002, p. 120-121).

Com os novos cursos em andamento, percebe-se que os professores voltaram-se cada vez mais para a pesquisa e para a pós-graduação e investiram em publicações, porque foram capazes de perceber o que realmente tinha valor no campo universitário. Além disso, como vários documentos apontaram, adotou-se o discurso de que investir na pesquisa constituía-se em uma estratégia para a melhoria do ensino de graduação.

Quanto ao curso de Licenciatura em Educação Física, fiz algumas observações anteriores que indicam a falta de uma avaliação específica do curso, à semelhança do ocorrido com o Bacharelado. Além disso, é evidente o pouco investimento em pesquisa no âmbito da Educação Física Escolar<sup>67</sup> que atendesse ao argumento de produção de conhecimento para dar sustentação ao curso.

Entendo que muitas questões levantadas nas discussões registradas pelo Caderno Documentos (1997) podem ser tomadas também para o curso de Licenciatura – este iniciado em 1997 –, uma vez que os embates aconteceram em um espaço social compartilhado pelos dois cursos e envolveram agentes e grupos de agentes em disputa, independentemente dos cursos nos quais atuavam.

### **3.3 PROJETO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1992: A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EEFE**

Procurei evidenciar as lutas existentes no subcampo no período de reformulação do curso de Educação Física na EEFE/USP, ou seja, o que estava em disputa, quais agentes, quais grupos, quais interesses e desinteresses, as estratégias de manutenção e de mudança, as relações de poder. Nesse contexto de lutas concorrenciais, aprovou-se, em 1992, a criação de um curso de Licenciatura que trazia em si a concepção de formação do professor defendida pelo grupo que propôs uma organização curricular na qual predominavam disciplinas com orientação acadêmica e valorização do conteúdo específico da área desenvolvido no curso de Bacharelado em Educação Física, conforme procurei ilustrar por meio do quadro a seguir.

O Quadro 1 apresenta o percurso que um aluno deveria percorrer ao longo de 11 semestres para ser professor na educação básica, de acordo com o modelo aprovado na EEFE/USP: do 1º ao 8º período, o discente vinculava-se ao projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Educação Física (PPB) e do 9º ao 11º período, ao projeto pedagógico da Licenciatura em Educação Física (PPL). Os dois projetos pedagógicos, apesar de preverem pontos de interação

---

<sup>67</sup> Antunes *et al* (1999) fizeram um levantamento das publicações sobre Educação Física Escolar (EFE) no período 1999-2003 em revistas especializadas. Os autores verificaram que 78,8% das publicações se referem ao contexto não escolar e 21,2% relacionam-se à EFE. De acordo com os autores, os dados obtidos evidenciam que o contexto escolar não é um objeto de estudo privilegiado para a Educação Física. Uma das razões apontadas pelos pesquisadores é que pesquisas baseadas em epistemologia e metodologias das ciências naturais e exatas elevam o *status* acadêmico da área e desestimula pesquisas baseadas em epistemologias e metodologias das ciências humanas (ANTUNES *et al*, 1999, p. 5).

entre as formações, apresentavam especificidades e determinavam perfis profissionais diferenciados a serem alcançados, como bacharéis e como licenciados. Isso pode ser percebido a partir dos objetivos de cada curso constantes dos respectivos projetos pedagógicos:

Desta forma são objetivos do curso [de Bacharelado em Educação Física]:

1 – Capacitar o aluno a atuar profissionalmente no mercado de trabalho, planejando, administrando, implantando, desenvolvendo e avaliando programas de educação física para a população em geral e para indivíduos portadores de deficiências, no contexto não-escolar e escolar.

2 – Capacitar o aluno a emitir pareceres, oferecer assessorias e consultorias que orientem indivíduos ou grupos organizados em questões pertinentes à atividade física e suas interfaces com a saúde e educação.

3 – Capacitar o aluno a buscar aperfeiçoamento acadêmico-profissional contínuo ao longo de sua carreira profissional. (USP, 1992a, p. 1)

Objetivo do curso [de Licenciatura em Educação Física]:

O Curso de Licenciatura em Educação Física na EEFFEUSP tem como objetivo a preparação de professores para atuação no Ensino Básico. (USP, 1992b, p. 1)

**Quadro 1** - Percurso para obtenção do título de Licenciado em Educação Física aprovado na EEFE/USP em 1992

11º semestre	<b>LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>
10º semestre	
9º semestre	
8º semestre	<b>BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>
7º semestre	
6º semestre	
5º semestre	
4º semestre	
3º semestre	
2º semestre	
1º semestre	

Apreende-se, então, que o aluno, ao final do curso de Licenciatura, teria um perfil com o somatório das competências e habilidades adquiridas nos dois cursos. Sendo assim, a formação do bacharel seria enfatizada nos oito primeiros semestres do curso. A preparação

profissional do professor aconteceria, realmente, apenas a partir do 9º período. De novo, apenas após a conclusão do Bacharelado surgiriam as especificidades do trabalho docente:

...atuação no planejamento, implementação e avaliação de programas de educação física na escolarização básica. Neste sentido são fundamentais os conhecimentos relativos aos aspectos: (1) entendimento dos propósitos e requisitos da educação formal e (2) a compreensão adequada do componente curricular Educação Física e sua relação com os demais componentes curriculares. Sendo assim, deve ser dotado de competências de ensino na sua área do saber... (USP, 1992a, p. 2).

É interessante destacar que os dois projetos pedagógicos procuravam estabelecer o perfil esperado do aluno do Bacharelado e da Licenciatura a partir de áreas de interesse específicas. Percebe-se a dificuldade de se estabelecerem perfis distintos para um mesmo aluno que tem a possibilidade de obter dois diplomas:

O aluno do curso de Bacharelado em Educação Física tem suas áreas de interesses voltadas para o estudo dos fenômenos envolvidos na atividade física para diferentes segmentos da sociedade, inclusive o escolar (quando cursa a Licenciatura) e a ele é dada a oportunidade de vivenciar essas atividades a partir de contato direto com a clientela com a qual irá trabalhar posteriormente. (USP, 1992a, p. 1)

Caso o aluno fosse cursar a Licenciatura, depois de concluído o Bacharelado, esperava-se que:

O aluno do curso de Licenciatura em Educação Física tem suas áreas de interesses voltadas ao ensino de conhecimento básicos sobre o ser humano engajado em atividade física objetivando qualidade de vida, e a ele é dada oportunidade de vivenciar essas atividades a partir do contato direto com o componente curricular de educação física nos diversos ciclos de escolarização (USP, 1992b, p. 1).

A preparação profissional para a docência, de acordo com esse projeto pedagógico,

iniciava-se no curso de Bacharelado em Educação Física, quando o aluno desenvolvia a compreensão dos processos envolvidos na organização do componente curricular da Educação Física e estudasse o ser humano em movimento nos seus diversos níveis de análise – filosófico, histórico, psicológico, sociológico, antropológico, bioquímico, fisiológico, entre outros (USP, 1992b, p. 3).

A articulação com o Bacharelado era um pressuposto da organização curricular da Licenciatura, ficando a compreensão do componente curricular da Educação Física e sua relação com os demais componentes curriculares da escola básica contempladas nas disciplinas e atividades oferecidas pela Faculdade de Educação (FEUSP) e pela EEFE/USP.

Para atender aos objetivos propostos no projeto pedagógico, a estrutura curricular foi dividida em quatro blocos, que correspondem a etapas diferentes, mas articuladas, da formação do

professor, a saber: “Bloco I – Formação Específica; Bloco II – Iniciação à Licenciatura; Bloco III – Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação e Bloco IV – Fundamentos Metodológicos do Ensino” (USP, 1992b, p. 3).

A chamada “formação específica”<sup>68</sup> acontecia no curso de Bacharelado, o qual era considerado pré-requisito da Licenciatura. Utilizava-se para tal a seguinte justificativa:

A ênfase nos conteúdos específicos para a formação de um bacharel **ou pesquisador** não é incompatível com uma sólida formação voltada simultaneamente para a docência no ensino básico. Ao contrário, ambos os elementos – formação específica [e para pesquisa] e estudos em educação e ensino – complementam-se e são fontes de enriquecimento da formação de nossos alunos (USP, 1992b, p. 3-4; grifo meu).

Esse seria o principal argumento para os defensores de uma formação para a docência após o Bacharelado. Trata-se de um modelo em que a concepção de formação do professor apóia-se na associação da preparação profissional e discussão acadêmica da área no período, principalmente as conduzidas por docentes da USP (TANI *et al.*, 1988, MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, MANOEL e TANI, 1999).

O objetivo principal do Bloco II – Iniciação à Licenciatura – era sensibilizar e introduzir os alunos no estudo sistemático das questões educacionais, por meio da disciplina “Estudos da Educação” que era de responsabilidade da Faculdade de Educação, bem como o estudo de temas relevantes para a educação e o ensino, a partir da área de conhecimento específica da Educação Física, de responsabilidade da EEFE/USP.

O Bloco III, Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação, compreendia as disciplinas pedagógicas que envolviam as atividades que visavam a formação didática do futuro professor e a sua qualificação profissional, incluindo 60 horas de estágio supervisionado. As disciplinas que compunham esse bloco – Didática, Política e Organização da Educação Básica e Psicologia da Educação – eram de responsabilidade da Faculdade de Educação.

O Bloco IV, Fundamentos Metodológicos do Ensino, tinha como objetivo principal a aproximação entre o saber pedagógico e o conteúdo específico da área Educação Física e sua aplicação na educação básica. À Faculdade de Educação ficou a responsabilidade pela supervisão dos estágios e pelas disciplinas “Metodologia do Ensino da Educação Física

---

<sup>68</sup> As disciplinas desse bloco eram as que compunham a grade curricular e atividades científico-culturais do curso de Bacharelado. (PPL, 1992, p. 4)

Escolar I e II”. A participação da EEFE/USP nesse bloco restringiu-se à oferta de quatro disciplinas que visavam elaborar e analisar programas de Educação Física Escolar: “Educação Física na Educação Infantil”, “Educação Física no Ensino Fundamental I”, “Educação no Ensino Fundamental II” e “Educação Física no Ensino Médio”.

O modelo de formação de professores adotado pela EEFE/USP a partir de 1992 – porque incluía o Bacharelado em Educação Física como “formação específica” do futuro professor – delegava à Faculdade de Educação, em grande parte, a responsabilidade pela formação pedagógica.

Como mencionei anteriormente, não encontrei documentos que apresentassem uma avaliação específica do curso de Licenciatura da EEFE/USP, à semelhança daquela realizada para o curso de Bacharelado em Educação Física, mesmo centrando minha busca no período compreendido entre a diplomação da primeira turma de Licenciatura em 1999 e a promulgação da Resolução CNE/CES 07/2004, que trata da reforma curricular do curso de Educação Física.

Mesmo assim, foi possível perceber algumas críticas ao curso de Licenciatura por meio de entrevistas realizadas com os professores selecionados na pesquisa, quando estes discorriam sobre o curso antes da reforma curricular. Em síntese, foi possível registrar que:

- houve um grande estranhamento por parte dos alunos quanto à ausência das disciplinas práticas tradicionais dos cursos de Licenciatura em Educação Física: vôlei, basquete, atletismo, natação etc., representado pela pergunta: “O que vou ensinar nas aulas?”;
- os alunos reclamavam do excesso de horários vagos no curso, mesmo tendo conhecimento de que tal organização foi intencional para que eles tivessem tempo de elaborarem a monografia, estudar, participar de laboratórios etc.;
- os discentes não percebiam diferenças entre as disciplinas “Dimensões Antropológicas da Educação Física” (Bacharelado) e “Dimensões Antropológicas da Educação Física Escolar”, ou entre as disciplinas “Dimensões Filosóficas da Educação Física” e “Dimensões Filosóficas da Educação Física Escolar”, porque a professora era a mesma e ela não conseguia estabelecer tais diferenciações;
- criou-se, então, uma ideia de que a Licenciatura era uma mera repetição do Bacharelado;

- a Educação Física Escolar na EEF/USP ficou à deriva porque os professores que tinham como objeto de estudo a escola ficaram sem espaço para pesquisa, o que resultou na falta de produção de conhecimento na prática escolar. Conhecimento este que daria sustentação ao curso.

Juntamente com o desinteresse dos professores por pesquisas com foco na educação básica e com a baixa procura dos alunos pelo curso de Licenciatura em Educação Física, Tani e Manoel (2004) apontaram outros dois problemas a ser enfrentados: o baixo prestígio da disciplina Educação Física no ambiente escolar e o comportamento do professor de educação física que, segundo eles, não seria identificado como uma intenção ou uma ação educativa comprometida com um projeto sério de escolarização. Os autores ressaltaram que, para diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores de diferentes disciplinas, as aulas de Educação Física mais pareciam um “grande recreio”, sem conteúdo e método de ensino sistematizados e que o baixo reconhecimento social da disciplina e da profissão seria o resultado de um longo processo. Nas palavras dos autores:

Naturalmente, essa imagem não é algo que se formou gratuitamente. Ela é, provavelmente, produto de um longo processo de contato efetivo com o cotidiano da educação física, que lhes possibilitou formar uma representação com base naquilo que essa disciplina de fato oferece no contexto escolar. [...] Os professores de educação física, por sua vez, entendem que essa imagem é muito mais fruto de preconceitos que os colegas de outras disciplinas curriculares e a sociedade em geral nutrem em relação à área, especialmente por não compreenderem a essência da educação física – uma disciplina curricular eminentemente prática<sup>69</sup> (TANI e MANOEL, 2004, p. 122-123).

É possível vincular essa crítica à formação do professor de educação física e sua atuação no ambiente escolar. Os autores apontaram ainda que a área tem um histórico de ênfase à preparação profissional e à prestação de serviços, deixando de se consolidar como uma profissão academicamente orientada, fruto da produção de conhecimentos científicos.

Este corpo de conhecimento deve revelar uma identidade acadêmica claramente definida na área, identidade essa que em última análise orienta a produção, a organização, a sistematização, a disseminação e a aplicação de conhecimentos (TANI; MANOEL, 2004, p. 137).

Indiretamente, existe uma cobrança interna no subcampo por maior produção de conhecimentos para dar sustentação à Educação Física Escolar, espaço de intervenção dos

---

<sup>69</sup> Nesse texto (TANI e MANOEL, 2004), os autores empreendem uma discussão sobre a relação da Educação Física (área) e a Educação Física Escolar (componente da educação escolarizada) em que apresentam argumentos que objetivam esclarecer e legitimar o papel da educação física na educação escolarizada.

professores formados na EEFÉ/USP. Paradoxalmente, publicações sobre Educação Física Escolar tinham pouco valor na Instituição, o que desestimulava os professores atuantes na Licenciatura a investirem em pesquisa. Tais publicações, por terem como fonte o contexto escolar, à princípio, não geram publicações internacionais, tal como se percebe no depoimento de um dos entrevistados:

A Biodinâmica foi bem avaliada porque tinha muitos artigos internacionais. Ao mesmo tempo, o meu Departamento e o Departamento de Esportes foram mal avaliados porque nós não tínhamos [publicações internacionais]. O que publicávamos em revistas nacionais, muita coisa voltada para a pedagogia não contava... começou a não contar. [...] se você olhar no cenário internacional, vai encontrar espaço para publicar pesquisa que é básica, uma pesquisa sobre controle motor... do que publicar um artigo sobre métodos de ensino que desenvolvi na escolinha J.R, aqui no distrito de B. Quem é que vai se interessar por isso... porque é um problema local, um problema regional? A gente lutou, muita gente lutou, muita gente perdeu a motivação porque percebeu que era uma luta inglória... (Entrevista realizada com o Professor F, no dia 07 de julho de 2011).

Em razão do pouco investimento em pesquisas sobre a Pedagogia da Educação Física Escolar, tal como vimos em Antunes *et al.* (2005) e no levantamento das publicações do DEP, é evidente que as publicações nacionais são relevantes. Mas, em uma instituição em que a publicação internacional é cada vez mais valorizada em função do plano de internacionalização da Universidade, elas contam apenas para efeito estatístico. As publicações internacionais, nesse novo contexto, tornam-se uma importante estratégia de distinção, uma vez que geram a possibilidade de acumulação do capital científico, que tem valor no campo universitário e que gera prestígio e notoriedade.

Apresentei, neste capítulo, como o subcampo EEFÉ/USP e a *esfera* DEP organizaram-se, ao longo dos anos, as relações de força presentes nesse subcampo e nessa *esfera*, os conflitos, os interesses, os grupos e os agentes envolvidos em lutas concorrenciais nesses espaços, aspectos que caracterizam os antecedentes da reforma curricular de 2004.

Apesar dos novos imperativos legais – o Parecer CNE/CP 01/2002 e as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002 –, a implantação de uma nova mudança curricular – agora mais voltada para o curso de Licenciatura – era vista como **desnecessária** pelo grupo que se tornou dominante no subcampo EEFÉ/USP, cuja concepção de formação de professores estava calcada no modelo “4+1,5” – quatro anos de Bacharelado e mais um ano e meio de Licenciatura, em vigor desde 1992. Agentes e grupos de agentes, concorrentes entre si,

alinham-se novamente em torno da preservação ou alteração da estrutura vigente no subcampo e serão discutidas no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 4

---

---

### A Reforma Curricular no Curso de Educação Física da USP (2004-2006)

## **4 A REFORMA CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA USP (2004-2006)**

A aprovação da Resolução CNE/CP 01/2002, que estabeleceu as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, levou as instituições formadoras a se mobilizarem para atender à nova legislação. Destaco do ordenamento legal duas normas que orientaram a reorganização dos cursos de Licenciatura, notadamente nas instituições públicas que oferecem também o Bacharelado – normas essas que se tornaram focos dos principais debates no interior do Departamento de Pedagogia do Movimento da Universidade de São Paulo (DEP/USP): (1) “a formação de professores deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, em uma estrutura com identidade própria” (Art. 7, I) e (2) “os cursos de formação de professores que estão em funcionamento terão o prazo de dois anos para se adaptarem a esta Resolução” (Art. 15). A primeira norma sugere a separação entre o Bacharelado e a Licenciatura e a segunda cria uma pressão de tempo para a reformulação curricular. O prazo inicialmente estipulado em dois anos, e que findaria em 2004, foi prorrogado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para 15 de outubro de 2005, ou seja, prazo máximo para que os cursos de formação de professores em funcionamento se adaptassem às determinações da Resolução CNE/CP 01/2002 (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2004).

Estabelecido o ano de 2002 como um novo marco temporal do curso de Educação Física da USP, procurei documentos desse período que informassem como aconteceram as discussões sobre a reforma das licenciaturas no campo universitário USP, no subcampo EEFE e na *esfera* Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano. As entrevistas com agentes selecionados em função das posições hierárquicas ocupadas nesse campo, subcampo e *esfera*, naquela época, foram outra fonte de informação importante. Tais entrevistas foram fundamentais para revelar as lutas travadas, as estratégias utilizadas por grupos e agentes na reforma curricular do curso de Educação Física da USP.

### **4.1 ORIENTAÇÕES DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA USP**

Por se tratar de uma reforma em cursos de Licenciatura coube à Pró-Reitoria de Graduação o papel de coordenar o processo de reforma curricular. Na Universidade de São Paulo, a Pró-

Reitoria de Graduação (gestão 2002-2005), apontou, a partir de um diagnóstico realizado na Universidade, três principais problemas: o insuficiente número de vagas, o alto índice de evasão e a desvalorização do ensino da graduação.<sup>70</sup> A partir desse diagnóstico, a Pró-Reitoria definiu como uma de suas metas e ações prioritárias a valorização do ensino de graduação e a reformulação das licenciaturas da USP (USP, 2005).

Uma proposta formulada pela Comissão Permanente de Licenciaturas (CPL), composta por representantes de todas as unidades envolvidas com a formação de professores na Universidade, foi aprovada pelo Conselho Universitário da USP em agosto de 2004, constituindo-se no Programa de Formação de Professores da USP (USP, 2009).

Aponto abaixo, de forma preliminar, algumas orientações contidas nesse Programa e como elas foram incorporadas ao projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física. Mais à frente, retomarei a análise do Programa de Formação de Professores da USP, comparando a estrutura curricular aprovada com a versão curricular vigente no curso até o ano de 2006 com o objetivo de identificar as alterações realizadas nesse curso.

Um primeiro aspecto que considero importante ressaltar refere-se ao fato de que as unidades poderiam decidir por oferecer seu curso de licenciatura como opção de entrada no vestibular ou desenvolvê-lo junto aos cursos de bacharelado. Em ambas as situações, a formação de professores deveria se iniciar desde o princípio do curso. A opção da EEFÉ/USP foi oferecer 50 vagas para o Bacharelado em Esportes e 50 vagas para o Bacharelado em Educação Física. Os alunos que entrassem por meio das 50 vagas do Bacharelado em Educação Física poderiam optar, no 4º período do curso, por continuar no Bacharelado ou cursar a Licenciatura.

Outro aspecto a ressaltar: a estrutura curricular mínima proposta pelo Programa deveria ser organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades, correspondendo a diferentes dimensões da formação dos licenciandos e se articulando com os componentes comuns previstos na legislação, a saber:

Bloco I – Formação específica – disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica;

---

<sup>70</sup> A valorização do ensino de graduação foi a principal meta de todos os pró-reitores de graduação da USP desde a década de 1990, principalmente, dos cursos da área de humanas e as licenciaturas (PEREIRA, 2008).

Bloco II – Iniciação à Licenciatura – disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da Educação Básica;  
 Bloco III – Fundamentos teóricos e práticos da Educação – disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral;  
 Bloco IV – Fundamentos metodológicos do ensino – disciplinas e atividades relacionadas ao ensino das áreas específicas (USP, 2004, p. 18).

Existia uma recomendação no Programa de Formação de Professores da USP para que as disciplinas e atividades do Bloco II – Iniciação à Licenciatura – devessem ser oferecidas até o 4º semestre dos cursos. A EEFÉ alocou, em 2007, uma disciplina desse bloco – a Educação Física Escolar – no 2º período do ciclo básico, comum ao Bacharelado e à Licenciatura, para supostamente atender a orientação de que a formação de professores deveria acontecer desde o início do curso, qualquer que fosse a opção de entrada (USP, 2009, p. 137).

O Programa de Formação de Professores da USP incluiu também os *componentes comuns e suas respectivas cargas horárias*, em obediência ao que determina a Resolução CNE/CP 02/2002:<sup>71</sup> a prática como componente curricular, com duração mínima de 400 horas, o estágio curricular supervisionado, também com duração mínima de 400 horas, conteúdos curriculares de natureza científico cultural, com duração mínima de 1.800 horas, atividades acadêmico-científico-culturais, com duração mínima de 200 horas, o que perfaz o mínimo de 2.800 horas de curso e desenvolvido, no mínimo, em três anos. De acordo com o Programa, “a responsabilidade pela explicitação da presença dos componentes comuns na estrutura específica de cada uma das licenciaturas ficaria a cargo das unidades em conjunto com os departamentos (ou Faculdade) responsáveis pelas disciplinas pedagógicas” (p. 26).

Ainda em relação aos componentes comuns, a CPL apresentou como cada um deles poderia integrar o Programa de Formação de Professores da USP, com especial destaque para o *estágio curricular supervisionado*:

A responsabilidade pela organização dos estágios curriculares será compartilhada entre as unidades de origem e os departamentos (ou Faculdade de Educação), responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, cabendo a estes últimos a organização e regulamentação de 300 horas e às primeiras as 100 horas restantes (USP, 2004, p. 27).

Quanto à *prática como componente curricular*, a CPL propôs que a carga horária mínima de 400 horas previstas na legislação para esse componente fosse compartilhada entre as unidades

---

<sup>71</sup> A Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

de origem dos licenciandos e os departamentos responsáveis pelas disciplinas pedagógicas. Essa carga horária poderia ser alocada em disciplinas e atividades regulares consideradas relevantes para a formação docente de seus licenciandos.

A CPL considerou que os *conteúdos curriculares de natureza científico cultural* correspondia aos conteúdos específicos de cada área, a serem desenvolvidos por meio de aulas, seminários e outras atividades acadêmicas e que “a carga horária mínima para esse componente era, em geral, menor do que a exigida pelas unidades da USP” (p. 29). Sendo assim, não haveria necessidade de complementação na carga horária, mas somente a sua explicitação no currículo.

Por fim, as *atividades acadêmico-científico-culturais* deveriam ter a duração mínima de 200 horas, conforme indica a legislação. A CPL sugeriu que elas poderiam ser organizadas na forma de estudos independentes, como a participação em congressos, seminários, projetos de pesquisa e intervenção, publicações etc. A regulamentação e a validação dessas atividades ficariam a cargo das Comissões de Graduação das unidades.

Essas foram as principais orientações contidas no Programa de Formação de Professores da USP para a organização dos cursos de Licenciatura, na reforma dos cursos de graduação dessa Universidade. As diretrizes curriculares específicas da área de Educação Física (RESOLUÇÃO CNE/CES 7/2004) legislaram principalmente sobre os cursos de Bacharelado e remeteram às resoluções próprias da formação de professores as orientações para a organização dos cursos de Licenciatura:

O professor da Educação Básica, Licenciatura Plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (ART. 4º, § 2º).

A seguir, analisarei o Projeto Pedagógico da Licenciatura, aprovado em 2006, à luz do Programa de Formação de Professores da USP, bem como comparar a estrutura curricular do curso vigente até 2006 com a que passou a vigorar em 2007, o que me permitiu identificar as alterações ocorridas na configuração do currículo.

#### 4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Aprovado no Conselho Departamental, em 18 de maio de 2006, o projeto político pedagógico da Licenciatura foi encaminhado à Comissão de Graduação a qual, por sua vez, o encaminhou para a Congregação para aprovação, o que aconteceu em 8 de junho de 2006. Findada a tramitação da proposta de reformulação curricular no âmbito da EEFÉ/USP, o próximo passo seria a apreciação da proposta pela Pró-Reitoria de Graduação. Vale ressaltar que a documentação encaminhada à Pró-Reitoria englobava os cursos de Bacharelado em Esportes e Bacharelado em Educação Física, além da Licenciatura, tendo em vista que todos os cursos da EEFÉ/USP deveriam passar pelo processo de Renovação de Reconhecimento no Conselho Estadual de Educação de São Paulo – a última Renovação havia acontecido em 2002. Os bacharelados não tiveram alteração significativa nos seus projetos pedagógicos, a não ser no núcleo básico, que vai do 1º ao 4º períodos – e atende aos três cursos – com a inclusão na matriz curricular da disciplina Educação Física Escolar, no 2º período, o que supostamente contemplaria a ideia sobre a necessidade da formação do professor desde o início do curso.

Após apreciação da Pró-Reitoria de Graduação, a documentação referente aos cursos de Educação Física foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para renovação do reconhecimento,<sup>72</sup> em 11 de julho de 2006. O processo foi encaminhado a um especialista, membro do Conselho, o qual elaborou um relatório que gerou uma diligência para que a EEFÉ/USP prestasse esclarecimentos. Cumprida a diligência, o CEE emitiu o Parecer CEE 251, em 14 de maio de 2007, que analisou o projeto político pedagógico dos cursos de Educação Física da USP considerando os aspectos relacionados à infraestrutura, ao número de vagas oferecidas, regime de matrícula, turno de funcionamento, tempo de integralização, carga horária e objetivos dos cursos. O referido parecer, quanto ao curso de Licenciatura, ressalta que:

Ainda em resposta à diligência, expõe sobre a adequação da estrutura curricular à legislação vigente, elaborada em conformidade com a LDB/96, Resolução CNE/CP nº 1/2002 (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), Resolução CNE/CP nº 02/2002, (institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior), Resolução CNE/CES nº 7/2004 (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível

---

<sup>72</sup> A renovação de reconhecimento de cursos de instituições de ensino superior jurisdicionadas ao Conselho Estadual de Educação está regulamentada por meio do artigo 14 da Deliberação CEE nº 07/2000 – alterada no inciso IV do artigo 4º pela Deliberação CEE nº 56/2006.

superior de graduação plena) e no Programa de Formação de Professores na USP (2004), contemplando princípios, objetivos e concepções de prática de ensino e dos estágios (SÃO PAULO, 2007, p. 5).

É possível supor que a CEE solicitou esclarecimentos quanto à adequação do projeto político pedagógico da Licenciatura à legislação federal, norma essa estabelecida para as instituições estaduais de ensino superior.

Após análise, a Câmara de Ensino Superior do CEE acatou o voto do relator no referido parecer, que foi pela aprovação da renovação de reconhecimento dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física da USP, em 23 de maio de 2007.

Tendo em vista que o CEE reconheceu que o projeto apresentado para reforma do curso de Licenciatura da EEFE/USP atendia a legislação vigente, não percebo a necessidade de analisá-lo nessa perspectiva. Sobre os objetivos do curso, perfil profissional e as disciplinas que compõem o currículo, o Parecer CEE 251/2007 assim se manifestou:

O perfil do profissional a ser formado mostra-se consistente e amplo, estando relacionado às futuras áreas de atuação profissional: ambientes escolares (Licenciatura) e não escolares (Bacharelado).

Os objetivos gerais e específicos apresentados evidenciam uma formação acadêmica sólida, relacionada ao mercado de trabalho e que objetiva um constante aperfeiçoamento acadêmico profissional do futuro profissional.

A descrição do Currículo Pleno oferecido, com o ementário das disciplinas e respectivas cargas horárias, atende plenamente às exigências e expectativas, tanto no curso de Bacharelado, quanto no de Licenciatura (SÃO PAULO, 2007, p. 4).

Para efeito do presente estudo, analisei o projeto pedagógico do curso de Licenciatura aprovado em comparação ao projeto em vigor até 2006, com destaque aos aspectos relacionados à formação docente contidos no que a CEE denominou *currículo pleno*. Nessa análise, tomei como referência as orientações contidas no Programa de Formação Docente da USP (2004), do qual consta a Proposta de Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas (p. 17) que deveria ser observada na elaboração do projeto pedagógico para a formação de professores pelas unidades que ofereciam cursos de Licenciatura.

### **4.3 ESTRUTURAS CURRICULARES: LICENCIATURA PÓS-BACHARELADO (1992-2006) E LICENCIATURA A PARTIR DE 2007**

No capítulo anterior, apresentei o projeto pedagógico do curso de Licenciatura que estava em vigor até 2006. A estrutura curricular do curso de Licenciatura organizava-se em quatro blocos de disciplinas e atividades articulados entre si, sendo que o primeiro bloco, denominado Formação Específica, era constituído pelo curso de Bacharelado em Educação Física, de oito semestres. Os três blocos restantes estavam distribuídos em três semestres: Iniciação à Licenciatura, Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação e Fundamentos Metodológicos do Ensino.

Essa organização em blocos fazia parte da proposta de estrutura curricular mínima do Programa de Formação de Professores que orientou a reorganização dos cursos de Licenciatura da USP, com as mesmas denominações, mas com a diferença que os quatro blocos estariam distribuídos em oito semestres. Outra diferença está na articulação dos blocos com outros componentes curriculares previstos na Resolução CNE/CP 02/2002: os estágios supervisionados, a prática como componente curricular, as atividades acadêmico-científico-culturais e os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (USP, 2004, p. 18).

A opção do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, aprovado em 2006, foi por uma estrutura curricular organizada em um ciclo básico – válido também para o Bacharelado –, em quatro semestres, com a inclusão de uma disciplina no 2º período voltada para a Educação Física Escolar, sendo que a formação específica de docentes se daria nos quatro semestres subsequentes para os alunos que optassem pela Licenciatura.

A partir das estruturas curriculares e das ementas em vigor até 2006 e as aprovadas em 2006, construí os Quadros 3 – Matriz curricular do curso de Licenciatura pós-Bacharelado, válida até 2006 – e 4 – Matriz Curricular do curso de Licenciatura válida para ingressantes em 2007, com o objetivo de perceber a distribuição das disciplinas e as respectivas cargas horárias nas duas versões curriculares do curso de Licenciatura. Isso permitiu que eu comparasse as duas versões para apontar as principais alterações efetuadas na estrutura curricular e inferir sobre os possíveis impactos delas na formação de professores no subcampo.

Na construção das tabelas das versões curriculares, usei como referência os quatro blocos de disciplinas e atividades que fazem parte das duas estruturas curriculares analisadas para estabelecer categorias de análise que possibilitassem a comparação entre elas e fornecessem uma visão instantânea da distribuição das disciplinas no curso.<sup>73</sup> As categorias de análise são adaptadas das que foram utilizadas por Gatti e Barreto (2009) no estudo sobre a formação inicial e continuada dos professores no Brasil, encomendada pela UNESCO, seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores (VICENT DEFOURNY *apud* GATTI; BARRETTO, 2009, p. 8), a saber:

1. Fundamentos teóricos da Educação Física e da Educação: agregam as disciplinas e atividades relacionadas ao Bloco I (formação específica) – aquelas que oferecem uma base teórica ao estudante, a partir de diferentes áreas de conhecimento. No caso da Educação Física, estas seriam: Fisiologia, Anatomia, Biologia, Bioquímica, Biomecânica, Administração, Economia, Psicologia, Sociologia e Antropologia;
2. Conhecimentos específicos da área de Educação Física: agregam disciplinas e atividades também relacionadas ao Bloco I – aquelas que articulam a base teórica com a formação específica do profissional de Educação Física;
3. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: agregam disciplinas e atividades relacionadas ao Bloco II (Iniciação à Licenciatura) e referem-se à estrutura e funcionamento do ensino;
4. Conhecimentos específicos para a docência: agregam disciplinas e atividades relacionadas ao Bloco III e IV – fundamentos teóricos e práticos da Educação e fundamentos metodológicos do ensino – e referem-se a temas relacionados com educação, ensino, à interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico;
5. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos: agregam disciplinas e atividades relacionadas ao Bloco II, que visam a intersecção da área específica com a Educação Básica;

---

<sup>73</sup> As tabelas contendo as estruturas curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFEE/USP, versões 2006 e 2007, utilizam o modelo *Diagrama de Cores*, originalmente desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa sobre Profissão Docente (PRODOC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), do qual faço parte, por meio de investigação coordenada pelo Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira.

6. Outros saberes: agregam disciplinas e atividades relacionadas ao Bloco III e referem-se a conteúdos que subsidiam e ampliam o campo de atuação do futuro professor;

7. Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): agregam disciplinas e atividades relacionadas ao Bloco I e referem-se a conteúdos específicos para a formação do professor pesquisador;

8. Atividades complementares: agregam disciplinas e atividades relacionadas aos componentes comuns e referem-se à prática como componente curricular, estágio curricular supervisionado<sup>74</sup> e disciplinas optativas.

#### **4.3.1 Licenciatura pós-Bacharelado (1992-2006)**

A organização do curso de Licenciatura, no período de 1992 a 2006, tinha como pressuposto uma ampla articulação com o Bacharelado em Educação Física. A formação de professores nesse modelo, que colocava o curso de Bacharelado como pré-requisito para cursar a Licenciatura, era considerada, por uns, como “apêndice ao Bacharelado”, por outros, como complementar a ele, ou ainda, como o modelo ideal para formar-se um professor de Educação Física, ao considerar que a formação se dava por meio de um *continuum* entre o Bacharelado e a Licenciatura. O pensamento do grupo dominante no subcampo se coadunava com esse último, considerado ideal para a formação de docentes, tal como verificamos nos dados coletados.

Procurei, por meio da análise das ementas das disciplinas elencadas na matriz curricular constantes do Quadro 3, perceber como estaria contemplada a formação de professores, ou melhor, como estaria evidenciada a articulação mencionada no projeto pedagógico do curso. O que foi possível verificar é que a formação do professor se dava pelo somatório dos dois cursos: Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física. Consta do projeto pedagógico da Licenciatura que:

---

<sup>74</sup> Os componentes comuns “prática como componente curricular”, “estágio curricular supervisionado” e “atividades acadêmico-científico-culturais” fazem da estrutura curricular da Licenciatura nas versões estudadas, mas não aparecem na composição da tabela por não estarem consideradas no quadro de disciplinas e atividades do curso.

O entendimento dos propósitos e requisitos da educação formal, a compreensão adequada do componente curricular Educação Física e sua relação com os demais componentes curriculares estão contemplados nas disciplinas e atividades oferecidas pela Faculdade de Educação e pela Escola de Educação Física e Esporte da USP. (USP, 1992b, p. 3-4).

Verifica-se, por meio do Quadro 3, que as disciplinas e atividades que tinham relação direta com a formação de professores estavam alocadas nos três semestres subsequentes ao curso de Bacharelado, assim como o estágio supervisionado da Licenciatura que era de 120 horas. De acordo com as ementas, os estágios supervisionados, que aparecem na tabela, estavam relacionados à atuação do bacharel no campo de trabalho.

Como se percebe na tabela e pelo que consta das ementas das disciplinas até o 8º período, o foco da formação era o Bacharelado. As disciplinas que se enquadravam na categoria Pesquisa e TCC eram voltadas para os trabalhos de conclusão de curso do Bacharelado, conforme se lê nas respectivas ementas. Verifica-se que, no modelo vigente até 2006, a formação para docência, representada pelas categorias elencadas na Tabela 13, representavam 22,03% da carga horária total cursada pelos alunos que fizeram a Licenciatura pós-Bacharelado:

**Tabela 13** – Licenciatura pós-Bacharelado: cargas horárias do Bacharelado e da Licenciatura em relação à carga horária total

<b>CURSO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>%</b>
<b>Bacharelado em Educação Física</b>	<b>4.035 horas</b>	77,97
<b>Licenciatura em Educação Física*</b>	<b>1.140 horas</b>	22,03
<b>Bacharelado + Licenciatura</b>	<b>5.175 horas</b>	100

\* Inclui estágio supervisionado (120 horas)

Fonte: Matrizes curriculares dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física da EEF/USP (2006)

Essa tabela evidencia o pouco peso da formação para a docência no modelo vigente até 2006. É possível relativizar esse peso ainda mais, quando se considera as categorias estabelecidas que agregam disciplinas que cumprem a missão de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas de conhecimento e aquelas ligadas à profissionalização mais específica do professor (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121), como se vê na Tabela 14:

**Tabela 14** – Cargas horárias e número de disciplinas em relação às categorias de análise – Licenciatura pós-Bacharelado

CATEGORIAS	Carga Horária		Disciplinas	
	Horas	%	N	%
Fundamentos Teóricos	675	13,04	09	15,25
Conhecimentos Específicos da Área	2.640	51,01	30	50,85
Conhecimentos Específicos p/Docência	480	9,27	05	8,47
Conhecimentos Relativos às Modalidades e Níveis de Ensino	360	6,96	04	6,80
Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais	60	1,16	01	1,68
Atividades Complementares (Estágio)				
Bacharelado	300	5,80	04	6,80
Licenciatura*	120	2,32	0	0
Pesquisa e TCC (Bacharelado)	510	9,86	05	8,47
Outros Saberes	30	0,58	01	1,68
<b>Carga Horária Total</b>	<b>5.175</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

\*Computou-se apenas a carga horária do estágio supervisionado da Licenciatura porque não há disciplina específica na matriz curricular para seu desenvolvimento.

Fonte: As categorias foram adaptadas de Gatti e Barretto (2009).

Uma característica importante da organização dos cursos da EFEE/USP refere-se à utilização de pré-requisitos para a maioria das disciplinas, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura. Essa forma de organizar o currículo indica que é necessário dominar conhecimentos prévios para avançar no curso, articulando as disciplinas entre si. No caso da Licenciatura, no modelo vigente até 2006, a disciplina “Introdução aos Estudos da Educação” era pré-requisito para a maioria das disciplinas do curso, exceto para “Fundamentos da Educação Física Escolar I e II” e “Educação Física no Ensino Fundamental I e II”. Vale lembrar que o curso de Bacharelado era pré-requisito para cursar a Licenciatura (USP, 1992b, p. 3), apesar de não ser evidente uma articulação entre as disciplinas que compõem os conhecimentos específicos da área com as dos conhecimentos específicos para a docência.

Quanto às disciplinas optativas, elas eram oferecidas apenas no curso de Bacharelado – cinco disciplinas – e todas continham conteúdos relacionados à formação específica da área. Esse é um aspecto que, juntamente com a questão dos pré-requisitos, foi objeto de comparação com a estrutura curricular do projeto pedagógico da Licenciatura aprovado em 2006.

Apresento, a seguir, o Quadro 2, cuja legenda permite visualizar a distribuição das disciplinas e atividades presentes nas duas versões curriculares estudadas como também perceber a(s)

categoria(s) que predomina(m) na estrutura curricular do curso de Licenciatura, antes e depois da reforma curricular determinada pela legislação.

**Quadro 2** - Categorias consideradas na análise dos Quadros 3 e 4

**LEGENDA**

Fundamentos Teóricos	Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Conhecimentos específicos da área	Conhecimentos específicos para a docência
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Outros saberes	Pesquisa e TCC	Atividades complementares

O Quadro 3 – que foi construído utilizando-se um diagrama de cores – contém a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física no modelo vigente até 2006 (Bacharelado + Licenciatura), em que estão alocadas as disciplinas e atividades obrigatórias do curso de Bacharelado em Educação Física (do 1º ao 8º períodos) e Licenciatura (do 9º ao 11º períodos) que correspondem aos três períodos específicos para a formação de professores. Tal representação possibilita, como já mencionei, a visualização da distribuição das disciplinas e respectivas categorias ao longo do percurso do aluno que optou por ser professor de Educação Física na educação básica. Essa representação também facilita a verificação das alterações ocorridas na matriz curricular válida a partir de 2007 (Quadro 3).

#### 4.3.2 Licenciatura a partir de 2007

A análise do projeto pedagógico do curso de Licenciatura, aprovado em 2006, teve como objetivo principal identificar aspectos relacionados à formação de professores – características, concepções, organização curricular etc. – que foram mantidos ou alterados com a reforma curricular. Nessa análise, procurei verificar também o grau de autonomia alcançado pela Licenciatura em relação ao Bacharelado comparado ao modelo anterior que a colocava como complementar ao Bacharelado, tal como se lê no projeto pedagógico:

“Todavia, esta reestruturação considera que a formação do professor deve se iniciar a partir do ingresso no curso, constituindo uma identidade própria e não mais se caracterizando em uma habilitação ou complementação da formação profissional do curso de bacharelado (USP, 2006, p. 2).

**Quadro 3 – Matriz curricular do curso de Licenciatura pós-Bacharelado da EEFÉ/USP, São Paulo, 2006**

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º/1º	10º/2º	11º/3º
<b>Fisiologia V</b>	Fundamentos de Administração	Introdução à Economia I para Não Economistas	Fisiologia da Atividade Motora II	Estágio Supervisionado em Ed. Fís. I	Ed. Física na Adolescência II	Estágio Supervisionado em Ed. Fís. III	Estágio Supervisionado em Ed. Fis. IV	Introdução aos Estudos da Educação	Política e Org. da Ed. Básica no Brasil	Metodologia do Ensino de Educação Física II
	Anatomia do Aparelho Locomotor	Fisiologia da Atividade Motora I	Biomecânica Aplicada	Ed. Física na Primeira Infância I		Estágio Sup. em Ed. Fís. II	Ed. Física na Terceira Idade I			
<b>Anatomia Geral</b>	Bioquímica da Atividade Motora	Nutrição e Atividade Motora	Dimensões Filosóficas da Educação Física	Ed. Física na Segunda Infância I	Monografia em Educação Física I	Monografia em Educação Física II	Monografia em Educação Física III		Didática	Ed. Fís. no Ensino Médio
	Crescimento e Desenvolvimento Humano	Fundamentos de Biomecânica								
<b>Biologia Tecidual</b>	Controle Motor	Aprendizagem Motora	Dimensões Antropológicas da Educação Física	Ed. Física na Adolescência I	Ed. Física na Primeira Infância II				Metodologia do Ensino de Educação Física I	
<b>Introdução à Pesquisa Científica</b>			Dimensões Econômicas e Administrativas da Educação Física	Ed. Física Adaptada I					Ed. Física na Segunda Infância II	
<b>Introdução à Educação Física</b>	Fund. de S. Pública em Ed. Física	Medidas e Avaliação da At. Motora	Dimensões Históricas da Educação Física		Ed. Física na Segunda Infância II				Ed. Fis. no Ensino Fundamental I	
	Noções de Estatística	Socorros de Urgência							Ed. Fis. na Educação Infantil	
<b>Bioquímica e Biologia Molecular</b>		Dimensões Psicológicas da Educação Física	Dimensões Sociológicas e Políticas da Educação Física		Ed. Física Adaptada II					

Fonte: Matrizes curriculares dos cursos de Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física até o ano de 2006

Ao longo desta tese, procurei demonstrar que a reforma curricular ocorreu em um contexto de lutas concorrenciais presentes no subcampo Educação Física, ressaltando os embates, concepções de formação docente, identificando grupos e agentes, relações de poder, apontando interesses e desinteresses, estratégias de manutenção e de mudança das posições de poder e decisão no subcampo. Dessa maneira, a análise referida não desconsiderou todo o processo que antecedeu a aprovação do curso de Licenciatura e que a configuração do currículo<sup>75</sup> aprovado foi resultado de embates ocorridos entre grupos oponentes.

Em linhas gerais, o texto do PPL/2006 é semelhante – e idêntico em algumas partes! – ao projeto pedagógico anterior no que se refere ao objetivo do curso, que é preparar profissionais para atuar na educação básica, “por meio de conhecimentos relativos ao entendimento dos propósitos e requisitos da educação formal e compreensão adequada do componente curricular Educação Física e sua relação com os demais componentes [curriculares]” (p. 1). Inclui também a organização da atividade motora relacionada à melhoria da qualidade de vida e ao seu estudo nos seus aspectos filosófico, histórico, psicológico, antropológico, bioquímico, fisiológico – que constituem um conjunto de disciplinas denominado “núcleo básico”.

A grande diferença na organização do curso, em relação ao modelo aprovado em 2006, está na criação do “núcleo básico” e na possibilidade de o aluno optar por cursar o Bacharelado ou a Licenciatura a partir do 5º período. Esse “núcleo básico” é comum ao Bacharelado em Educação Física e Licenciatura, sendo desenvolvido nos quatro primeiros semestres dos dois cursos. As disciplinas que o compõem são as mesmas que faziam parte do curso de Bacharelado, no modelo vigente até 2006, mais a inclusão da disciplina Educação Física Escolar no 2º período (Quadros 3 e 4). Dessa maneira, o modelo aprovado manteve a ideia dominante de que a formação do professor necessita de uma ampla base de conhecimentos específicos da área para depois incorporar os conhecimentos específicos para a docência.

Outros objetivos colocados para o curso de Licenciatura são os que constam do Programa de Formação de Professores da USP (2004). As competências e habilidades específicas previstas para o egresso do curso de Licenciatura da EEFÉ/USP estão expressas no Exame Nacional de

---

<sup>75</sup> A configuração do currículo, à qual me refiro no presente estudo, representa o todo da formação de professores no subcampo, que abrange da concepção de professor à estrutura ou matriz curricular em que estão distribuídas as disciplinas e atividades do curso com as respectivas cargas horárias.

Desempenho dos Estudantes/2004 – ENADE (INEP, Resolução Nº 115, Art. 6º, II, de 09/08/2004),<sup>76</sup> para o licenciado da área de Educação Física, apesar de a EEFE/USP não ter participado em nenhuma edição desse exame. Ao estabelecer os objetivos do curso e o perfil do profissional a ser formado, o proponente do projeto pedagógico da Licenciatura demonstra sua intenção em adequá-lo aos ordenamentos legais e à necessidade de modificação do modelo de formação de professores praticado até aquele momento (PARECER CNE/CP 09/2001).

No projeto pedagógico vigente até 2006 havia um item denominado *Perfil do Aluno* que apresentava os interesses dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física (USP, 1992b, p. 1). O mesmíssimo texto foi adotado no novo projeto pedagógico – no item *Estratégias Pedagógicas* –, apenas com a seguinte alteração (**em negrito**):

O aluno do curso de Licenciatura em Educação Física tem suas áreas de interesses voltadas ao ensino de conhecimentos básicos (**teóricos e práticos**) sobre o ser humano engajado em atividade física objetivando a qualidade de vida, e a ele é dada oportunidade de vivenciar essas atividades a partir do contato direto com o componente curricular de educação física nos diversos ciclos de escolarização (USP, 2006, p. 4; grifos meus).

A simples inclusão dos termos “teórico e prático”, em minha opinião, apenas enfatiza o componente da prática na formação de professores, o que poderia equilibrar a relação entre formação acadêmica e formação profissional no curso, diminuindo um pouco da hegemonia da formação acadêmica defendida pelo grupo dominante no subcampo.

Havia, no projeto pedagógico do curso de Licenciatura, vigente até 2006, uma desvalorização da prática como parte da formação de professores e o estágio supervisionado relacionado à área de atuação do bacharel, continha uma carga horária expressiva – cerca de 300 horas – em relação ao que era previsto ao exercício da docência – 120 horas distribuídas em disciplinas sob a responsabilidade da Faculdade de Educação (FEUSP) –, conforme se observa na Tabela 11.

---

<sup>76</sup> A Resolução Nº 115/2004, do INEP, trata da avaliação de desempenho dos estudantes da área de Educação Física no ENADE/2004. Nesse exame, avaliou-se o desenvolvimento das competências e habilidades gerais do estudante – válidas para a Licenciatura e para o Bacharelado – e competências e habilidades específicas para o licenciado e para o bacharel (INEP, Resolução Nº 115, Arts.5º, I, II, III e 6º, I, II, III, de 09/08/2004).

A Resolução CNE/CP 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, ao estabelecer como parte dos componentes comuns obrigatórios<sup>77</sup> nos projetos pedagógicos as práticas como componentes curriculares, vivenciadas ao longo do curso – mínimo de 400 horas – e o estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso – mínimo de 400 horas –, e as determinações do Programa de Formação de Professores da USP, deram suporte legal ao aumento da carga horária prática no curso, juntamente com uma proposta de mudança na concepção de prática, como se lê no Parecer CNE/CP 09/2009:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (PARECER CNE/CP 09/2009, p. 22-23).

Em atendimento ao que determina a referida Resolução e às orientações do Programa de Formação de Professores da USP, o projeto pedagógico da Licenciatura organizou o estágio supervisionado da seguinte maneira: 400 horas, sendo 100 horas a cargo da EEFE/USP e 300 horas a cargo da Faculdade de Educação (FEUSP). As horas sob a responsabilidade da EEFE/USP ficaram distribuídas entre as disciplinas de “Conhecimentos Relativos às Modalidades e Níveis de Ensino e Outros Saberes” (10 horas por disciplina) e as horas sob responsabilidade da FEUSP, entre as disciplinas de “Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais e Conhecimentos Específicos para a Docência”.

A carga horária correspondente à prática como componente curricular foram vinculadas às disciplinas relacionadas à área Educação Física e Educação Física Escolar, com cargas horárias variadas. Não foi possível verificar, por falta de detalhamento nas ementas das

---

<sup>77</sup> São quatro os componentes comuns: prática como componente curricular – mínimo de 400 horas; estágio curricular supervisionado – mínimo de 400 horas; conteúdos curriculares de natureza científico-cultural – mínimo de 1.800 horas – e atividades acadêmico-científico-culturais – mínimo de 200 horas, perfazendo um total de, pelo menos, 2.800 horas (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2002).

referidas disciplinas, como esse componente comum atende às orientações contidas no Programa de Formação de Professores da USP:

Assim, a prática como componente curricular, em seu sentido amplo – que não se confunde com a antiga disciplina “Prática de Ensino”, então ligada aos estágios – deve ser entendida como o conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive as de natureza acadêmica, que se volta para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento específico (USP, 2004, p. 24).

Da mesma maneira, a carga horária relativa às atividades acadêmico-científico-culturais vinculou-se a disciplinas relacionadas à Educação Física e Educação Física Escolar, mas com uma carga horária fixa para cada uma delas – 10 horas para cada disciplina. Apenas duas disciplinas tiveram carga horária destinada a esse componente comum superior às demais: *Introdução à Pesquisa Científica* (EFB0128), com 60 horas, e *Introdução à Educação Física* (EFP0102), com 90 horas. Ao analisar a ementa da disciplina EFB0128<sup>78</sup>, percebi que a forma como está proposto o desenvolvimento do curso – “o conteúdo será desenvolvido através de aulas expositivas” – pode dificultar o atendimento à orientação contida no Programa de Formação de Professores da USP:

As “atividades acadêmico-científico-culturais”, último dos componentes comuns, devem ter a duração mínima de 200 horas e contemplar “a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão (...)”. Trata-se, portanto, de um conjunto aberto de atividades formativas em sentido amplo (USP, 2004, p. 24).

Por outro lado, a EFP0102, apesar da falta de detalhamento sobre os componentes comuns vinculados à ela, permite inferir, por meio da forma de desenvolvimento de seu conteúdo – “aulas (apresentações e discussões) e trabalhos individuais (elaboração e apresentação) com temas relacionados ao conteúdo programático” – que a disciplina atende às orientações do Programa.

*A Educação Física na Educação Física Infantil I* (EFP0116) é um exemplo de disciplina que possui todos os componentes comuns vinculados à sua carga horária, que considero relevante

---

<sup>78</sup> Toda disciplina possui uma sigla – as letras identificam o departamento ao qual ela está vinculada – e esta é utilizada para consultar as ementas das disciplinas dos diversos cursos da USP, por meio de uma página eletrônica de busca: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDisciplinaBusca?tipo=D&codmnu=2214>.

destacar. Consta o seguinte da matriz curricular do curso:<sup>79</sup> são computados 04 créditos para as aulas (60h) + 01 crédito de trabalho (30h) = carga horária total (90h); estão vinculados à disciplina: CE - estágio supervisionado (10h) + CP - práticas como componentes curriculares (70h) + AACA - atividades acadêmico-científico-culturais (10h). Na ementa, observa-se também que os objetivos se identificam com a prática docente, contemplada na carga horária de estágio (CE) ou de práticas (CP). São eles:

4. Proporcionar o contato do aluno com escolas públicas e privadas de Educação Infantil para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos;
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em observações e participações no processo de docência (USP, 2007).<sup>80</sup>

Porém, o fato de não haver um detalhamento maior sobre como são desenvolvidos os componentes CE e CP, não é possível dizer como a disciplina organiza-se para atender aos objetivos acima transcritos e se há, por meio dela, superação da concepção que segmenta o curso em teoria e prática.<sup>81</sup>

Outra novidade no curso, incluída no projeto pedagógico aprovado em 2006, refere-se à obrigatoriedade de o aluno cursar três optativas (livres), que fazem parte da categoria “atividades complementares”. De acordo com o projeto, essa opção curricular “visa estimular a responsabilidade do discente pelo percurso na formação, aprofundando aspectos das disciplinas obrigatórias ou ampliando o foco de estudo” (USP, 2006, p. 11).

Na organização curricular do PPL/2006, como já mencionado, a formação de professores de Educação Física para a educação básica inicia-se a partir do 5º período, após a conclusão do “núcleo básico”. Portanto, no modelo aprovado, as disciplinas e atividades que têm relação direta com a formação de professores estão alocadas – ou distribuídas – em quatro semestres em um percurso de oito semestres (Quadro 4) e não em três semestres como no modelo “pós-Bacharelado”. Nessa nova organização, houve uma alteração na relação carga horária total do curso e a carga horária destinada à formação para a docência, como se vê da Tabela 15, que no modelo vigente até 2006 representava 22,03% do curso:

<sup>79</sup> Disponível em:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=39&codcur=39040&codhab=200&tipo=N>. Acesso em: 03/01/2014.

<sup>80</sup> Disponível em:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EF0116&codcur=39040&codhab=300>.

<sup>81</sup> Ver *Estágio e docência: diferentes concepções* (PIMENTA; LIMA, 2006). Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/index.php/poiesis/issue/view/833>.

**Tabela 15** - Cargas horárias do núcleo básico e da Licenciatura em relação à carga horária total do curso

<b>CURSO DE LICENCIATURA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>%</b>
<b>Núcleo Básico</b>	<b>2085</b>	<b>51,55</b>
<b>Licenciatura*</b>	<b>1960</b>	<b>48,45</b>
<b>Núcleo Básico + Licenciatura</b>	<b>4045</b>	<b>100</b>

\* Inclui a carga horária da disciplina Educação Física Escolar do 2º período (60 horas) e o estágio supervisionado (400 horas).

Fonte: Matriz curricular do curso de Licenciatura, aprovada em 2006.

Nessa tabela, optei por não incluir a carga horária relativa às disciplinas optativas (90 horas) em função da possibilidade de elas não terem relação direta com a formação para a docência. Não foram consideradas, também, a prática como componente curricular e as atividades acadêmico-científico-culturais por elas vincularem-se tanto com as disciplinas do “núcleo básico” quanto com as disciplinas da Licenciatura e pela ausência de detalhamento desses componentes comuns nas respectivas ementas.

Ao retomar as categorias estabelecidas para agrupar as disciplinas e atividades da área específica e as de profissionalização do professor, tem-se a seguinte relação:

**Tabela 16** - Cargas horárias e número de disciplinas em relação às categorias de análise - Curso de Licenciatura 2007

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Carga Horária</b>		<b>Disciplinas</b>	
	<b>Horas</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Fundamentos Teóricos	<b>615</b>	<b>15,21</b>	<b>08</b>	<b>17,39</b>
Conhecimentos Específicos da Área	<b>1440</b>	<b>35,60</b>	<b>18</b>	<b>39,13</b>
Conhecimentos Específicos p/Docência	<b>360</b>	<b>8,90</b>	<b>05</b>	<b>10,87</b>
Conhecimentos Relativos às Modalidades e Níveis de Ensino	<b>720</b>	<b>17,80</b>	<b>08</b>	<b>17,39</b>
Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais	<b>60</b>	<b>1,48</b>	<b>01</b>	<b>2,18</b>
Atividades Complementares (Estágio Supervisionado)*	<b>400</b>	<b>9,89</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Pesquisa e TCC	<b>240</b>	<b>5,93</b>	<b>03</b>	<b>6,52</b>
Outros Saberes	<b>210</b>	<b>5,19</b>	<b>03</b>	<b>6,52</b>
<b>Carga Horária Total</b>	<b>4045</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

\* Computou-se apenas a carga horária do estágio supervisionado porque não há disciplina específica na matriz curricular para seu desenvolvimento.

Obs.: As categorias foram adaptadas de Gatti e Barreto (2009).

Verifica-se que houve uma mudança dos indicadores relacionados à formação docente no modelo aprovado em 2006, comparativamente ao modelo anterior, sendo que a carga horária e o número de disciplinas destinadas aos conhecimentos específicos da área ainda representam

um valor muito superior aos conhecimentos específicos para a docência. Se levarmos em conta apenas a carga horária total do curso no modelo anterior – 5.175 horas – e no modelo aprovado – 4.045 horas –, ou, de outra maneira, de cinco anos e meio para quatro anos para formar-se um professor, houve uma diminuição significativa no tempo total do curso. Quanto à alocação da disciplina *Educação Física Escolar* no 2º período do “núcleo básico”, esta pode ser considerada como uma estratégia, ou um ajuste, para atender à legislação e ao Programa de Formação de Professores da USP, que determinam que a formação do professor deva acontecer desde o início do curso. Considero difícil que apenas uma disciplina, no 2º período, seja considerada como parte da formação docente, principalmente porque a opção pela Licenciatura se dará (ou não) a partir do 5º período. Na minha opinião, a única possibilidade de se garantir, minimamente, uma formação distinta entre Bacharelado e Licenciatura seria estabelecer entradas separadas no processo de seleção para o curso de Educação Física, realocar as disciplinas ao longo dos oito períodos do curso e aumentar a carga horária voltadas para a formação docente. Dessa maneira, o modelo adotado, que pode ser denominado de “2+2”, comparado ao anterior “4+1,5” – acaba por não atender aos princípios norteadores para a formação de professores contidas no Parecer CNE/CP Nº 09/2001.

Outro aspecto a destacar, refere-se à carga horária destinada à pesquisa e ao trabalho de conclusão de curso. A formação voltada para a pesquisa, no modelo anterior, concentrava-se apenas no curso de Bacharelado. Percebe-se, por meio das ementas das disciplinas organizadas para tal fim – Introdução à Pesquisa Científica, Noções de Estatística, Monografia em Educação Física I, II e III – que os conteúdos dessas disciplinas direcionam-se à pesquisa na área de atuação do bacharel. As pesquisas em Educação, em Educação Física Escolar, ou sobre a escola, por exemplo, não são citadas nas ementas dessas disciplinas. Ao que parece, o aluno apresenta seu trabalho de conclusão de curso ao término do Bacharelado, mesmo porque a aproximação aos conteúdos específicos da formação docente, que poderiam estimular e fundamentar pesquisas em Educação acontece *a posteriori*. Consta o seguinte da ementa da disciplina “Monografia em Educação Física III”, de 120 horas, alocada no 8º período do curso de Bacharelado:<sup>82</sup>

#### **Objetivos**

Ao final da disciplina espera-se que o aluno seja capaz de redigir apropriadamente a monografia de acordo com os critérios de comunicação científica, delinear teoricamente e experimentalmente sua investigação.

---

<sup>82</sup> Na matriz curricular do Bacharelado em Educação Física, aprovada em 2006, mantiveram-se as disciplinas relacionadas à pesquisa e TCC existentes na estrutura vigente até 2006.

### **Programa Resumido**

Caracteriza o desfecho do Curso de Bacharelado em Educação Física. Desenvolve-se através da complementação do trabalho de monografia sobre determinado tema definido em Monografia em Educação Física I, com a utilização dos conhecimentos adquiridos em todo o decorrer do Curso, e sob a orientação de um de seus docentes. Compreende também a apresentação da monografia para três docentes que julgarão o mérito do trabalho (USP, 2006).<sup>83</sup>

A disciplina “Monografia em Educação Física I”, alocada no 6º período do Bacharelado, refere-se à primeira fase do desenvolvimento, por parte do aluno, do trabalho final do curso de Bacharelado em Educação Física (USP, 2006). Dessa maneira, um aluno poderia até utilizar o ambiente escolar para realizar uma investigação sobre “aprendizagem motora”, por exemplo, mas, na perspectiva do Bacharelado, conforme se apreende do processo de formação do aluno com perfil de pesquisador presente no curso.

Na estrutura curricular do reformulado curso de Licenciatura, mantiveram-se as disciplinas alocadas no “núcleo básico” – *Introdução à Pesquisa Científica e Noções de Estatística* – e incluída a disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso*, de 120 horas, no 8º período. Saíram do currículo as disciplinas de suporte para a elaboração do trabalho científico, reduzindo a carga horária destinada à “formação científica” de 510 para 240 horas (Quadros 3 e 4). Consta da ementa da referida disciplina:

### **Objetivos**

Redigir apropriadamente um estudo de acordo com os critérios de comunicação científica, nas seguintes modalidades: pesquisa original, revisão de literatura ou ensaio.

### **Programa Resumido**

O aluno deverá, sob a orientação sistemática de um docente, elaborar um trabalho acadêmico que circunscreve a área de educação física escolar. As modalidades desse trabalho podem ser: pesquisa original, revisão de literatura ou ensaio. As atividades de orientação enfatizarão aspectos, tais como: definição do tema, revisão da literatura, metodologia e estrutura do estudo (USP, 2007).<sup>84</sup>

É evidente a diferença entre a formação voltada para a pesquisa destinada ao bacharel e ao licenciado na Instituição. Enquanto no Bacharelado, o tema do trabalho, por exemplo, é definido no 6º período e com apresentação de projeto, no semestre subsequente, na Licenciatura, a definição do tema – sem projeto – acontece apenas no 8º período. Ou seja,

<sup>83</sup> Disponível em:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sldis=EF0498&codcur=39040&codhab=200>. Acesso em: 07/01/2014.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sldis=EF0127&codcur=39040&codhab=300>. Acesso em: 07/01/2014.

escolhe-se o tema, a modalidade de estudo e redige-se o trabalho final em apenas um semestre letivo!

Procuro evidenciar, portanto, na análise da estrutura curricular – aprovada em todas as instâncias – o baixo investimento da Instituição na formação voltada para a pesquisa no curso de Licenciatura. Esse seria mais um indicador do que é valorizado no subcampo no que se refere à pesquisa e publicação, tal como procurei apontar no decorrer desta investigação.

Outro aspecto que se verifica, por meio da análise da matriz curricular do curso de Licenciatura, foi o grande número de “pré-requisitos” existentes o que, no meu entendimento, revela a concepção de formação profissional (disciplinar) presente no subcampo. Por exemplo, a disciplina *Educação Física na Educação Física Infantil I*, alocada no 5º período, tem como pré-requisito<sup>85</sup> oito disciplinas!<sup>86</sup> O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), outro exemplo, coloca como pré-requisitos sete disciplinas, mas entre elas não consta a disciplina *Introdução à Pesquisa Científica* – que é pré-requisito para as disciplinas relacionadas ao trabalho de conclusão de curso dos Bacharelados de Educação Física e Esporte. Isso pode ser considerado mais um indicador do tratamento diferenciado dado à formação para a pesquisa na Licenciatura.

Os Quadros 3 e 4 possibilitam ainda a visualização da distribuição das disciplinas nas matrizes curriculares. É possível, por meio deles, perceber outros aspectos da reforma. A simples comparação entre elas, favorecida pelo diagrama de cores, dá a dimensão da reforma realizada, mas também permite perceber aspectos – que revelam concepções dominantes – que permaneceram inalteráveis e serão discutidas nos itens a seguir.

---

<sup>85</sup> Cabe comentar que os pré-requisitos para essa e outras disciplinas deixaram de existir a partir de 2011. Como meu estudo se ocupou com a análise dos projetos pedagógicos da Licenciatura aprovados em 1992 e 2006, respectivamente, não procurei as razões que motivaram a instituição a suspender os pré-requisitos no ano mencionado.

<sup>86</sup> São elas: Biomecânica Aplicada, Introdução à Educação Física, Educação Física Escolar, Dimensões Filosóficas da Educação Física, Dimensões Antropológicas da Educação Física, Dimensões Econômicas e Administrativas da Educação Física, Dimensões Históricas da Educação Física e Dimensões Sociológicas e Políticas da Educação Física (USP, 2007).

#### **4.4 A TRAMITAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ÂMBITO DA EEFE/USP: INSTÂNCIAS, GRUPOS E AGENTES**

Colocadas as principais premissas sobre a organização dos cursos de Licenciatura da USP e os efeitos delas sobre a reforma curricular na EEFE, passo a analisar as dinâmicas presentes ao longo dessa reforma e isto será feito, basicamente, utilizando-se dos dados obtidos nas entrevistas.

De acordo com o Estatuto da USP, cabe à Comissão de Graduação (CG), como uma de suas atribuições, estabelecer as diretrizes da estrutura curricular dos cursos de graduação, o que dá aos seus membros poder hierárquico. Em função disso, entrevistei todos os membros da CG, já sabendo que cada curso estaria nela representado pelos coordenadores do Bacharelado em Esporte, do Bacharelado em Educação Física e da Licenciatura em Educação Física. Apenas um membro, proveniente do Departamento de Biomecânica (DEB) não estava vinculado diretamente a algum curso, mas exercia a função de coordenação do órgão. Cabia a cada membro propor o projeto pedagógico (PP)<sup>87</sup> do seu curso. Apurei, por meio de documentos, que os membros responsáveis pelos cursos de Bacharelado não apresentaram projetos substitutivos aos existentes, tanto que os textos base dos PPs resultantes da reforma de 1992 permaneceram praticamente os mesmos em 2006 (Anexos 1 e 2). O que se pode inferir é que a parte do texto do projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Educação Física, que o coloca como pré-requisito para o curso de Licenciatura, perde seu efeito em função da aprovação do novo projeto pedagógico da Licenciatura, único a apresentar alteração significativa em relação ao de 1992 (Anexos 3 e 4).

---

<sup>87</sup> Consta nos documentos relativos à reforma curricular ocorrida em 1992 o termo *projeto pedagógico* (PP) para identificar as propostas de organização dos cursos. Posteriormente, em 2004, o Programa de Formação de Professores da USP introduz a nomenclatura Projeto Pedagógico Integrado (PPI), denominação dada pela CIL que caracteriza a articulação entre as unidades responsáveis por um curso específico com as unidades e departamentos responsáveis por disciplinas pedagógicas para a formação de professores em sua área de conhecimento (USP, 2004, III, p. 17). O documento encaminhado pela EEFE para aprovação, em 2006, utilizou o termo Projeto Pedagógico, o qual foi adotado como referência no presente estudo.

**Quadro 4 – Matriz curricular do curso de Licenciatura, EEFÉ/USP, São Paulo, 2007**

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Fisiologia V	Fundamentos de Administração	Introdução à Economia I para Não Economistas	Fisiologia da Atividade Motora II	Fund. da Ed. Fís. Esc. I	Fund. da Ed. Fís. Esc. II	Política e Org. da Ed. Básica no Brasil	Metodologia do Ensino de Ed. Física II
	Anatomia do Aparelho Locomotor	Fisiologia da Atividade Motora I	Biomecânica Aplicada	Ed. Fís. na Educação Infantil I	Ed. Fís. na Educação Infantil II	Didática	
Introdução à Educação Física	Bioquímica da Atividade Motora	Nutrição e Atividade Motora	Dimensões Econômicas e Adm. da Ed. Física	Ed. Fís. no Ens. Fund. de 1ª à 4ª Série I	Ed. Fís. no Ens. Fund. de 1ª à 4ª Série II	Metodologia do Ensino de Ed. Física I	Ed. Fís. no Ens. Fund. De 5ª a 8ª Série II
	Controle Motor	Dimensões Psicológicas da Ed. Física					Educação Física no Ensino Médio II
	Fund. S. Pública em Ed. Física	Fundamentos da Biomecânica	Dimensões Históricas da Ed. Física	Ed. Fís. Esc. e Portadores de Necessidades Especiais I	Ed. Fís. Esc. e Portadores de Necessidades Especiais II		Ed. Fís. no Ens. Fund. de 5ª a 8ª Série I
Introd. à Pesq. Cient.	Crescimento e Desenvolvimento Humano	Aprendizagem Motora	Dimensões Antropológicas da Ed. Física			Educação Física no Ensino Médio I	Trabalho de Conclusão de Curso
	Noções de Estatística	Socorros de Urgência					
Biologia Tecidual	Educação Física Escolar	Medidas e Avaliação	Dimensões Sociológicas e Políticas da Educação Física				
Bioquímica e Biologia Molecular							
Anatomia Geral			Dimensões Filosóficas da Educação Física				

Fonte: Matriz curricular do curso de Licenciatura (ingressantes 2007).

Realizei duas entrevistas com os três membros da CG, representantes dos departamentos responsáveis pelos cursos, e apenas uma entrevista, em um tempo maior, com o coordenador – todas com a utilização de um roteiro de entrevista (Anexo 5).<sup>88</sup> Essas entrevistas, inicialmente pensadas para compor a fase exploratória da pesquisa, procuraram verificar a composição da CG à época da reforma curricular, como foram elaborados os PPs e obter esclarecimentos sobre: a tramitação dos PPs no âmbito da EEFÉ/USP, a organização dos

<sup>88</sup> A cada entrevista eram apresentados aos entrevistados os objetivos do encontro, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para esclarecimentos sobre a pesquisa, solicitação de autorização para gravação da entrevista e assinatura do Termo.

cursos antes e depois da reforma curricular e esclarecer aspectos que não ficaram claros após a leitura dos documentos aos quais tive acesso. As entrevistas possibilitaram uma categorização que orientou a busca por novos documentos (Anexo 5). Antes de iniciar as entrevistas, eu fazia um breve relato sobre o estudo que pretendia realizar, o referencial teórico que orientaria o estudo, o caminho já percorrido e os objetivos do primeiro contato. Ao longo das entrevistas, surgiram falas espontâneas que puderam ser relacionadas às categorias que estabeleci para orientar a análise dos dados que estavam sendo coletados: “não houve discussão”; “foi difícil aprovar o PP da Licenciatura no Departamento de Pedagogia”; “os professores não participavam e só apareciam para votar e votavam contra a aprovação”. Tais falas denotaram que as lutas concorrenciais no subcampo se acirraram nesse período, principalmente no DEP. De certa maneira, os entrevistados anteciparam questões que seriam abordadas em uma entrevista posterior organizada com objetivo de obter informações diretamente relacionadas ao propósito do presente estudo. Esse fato levou-me a discutir os depoimentos dos entrevistados já nesta fase, dita exploratória, à luz das categorias básicas de análise previamente estabelecidas: concepções, estratégias (intencionais e não-intencionais), interesses e desinteresses, formas de poder.

As informações fornecidas pelos entrevistados contribuíram para a compreensão da dinâmica da reforma curricular, parte das lutas concorrenciais que ocorrem no subcampo e para a identificação de agentes e de grupos que ocupavam posições de poder existentes no subcampo no período estudado.

O primeiro professor entrevistado foi o representante do DEP na Comissão de Graduação, coordenador do curso de Licenciatura e quem elaborou o PP da Licenciatura. Antes de iniciar a entrevista propriamente dita e ao ouvir sobre o referencial teórico do estudo em andamento, ele informou que estaria se interessando pela Sociologia da Educação. Sua dificuldade, conforme relatou, encontrava-se no fato de nunca ter estudado autores como Bourdieu. Apesar de seu mestrado ter sido em comportamento motor, sempre se interessou pelas questões da escola [e da Educação Física Escolar]. Ele duvidava que os estudos da aprendizagem motora pudessem ser transferidos para situação das aulas de Educação Física:

Eu questionava mesmo era a aplicabilidade daqueles princípios pedagógicos. Uma coisa é apertar botão, outra coisa é jogos da Educação Física e o que a gente conclui é que não tem nada a ver com a situação em aula. Meu orientador topou a ideia, apesar dele e seu grupo... e assim eu tentei circunscrever meu trabalho dentro do comportamento motor, nem arrisquei pensar no sujeito. Meu estudo comprovou que

não houve correlação. Daí começou meu interesse em estudar a escola. Na verdade, eu estava interessado na educação física e não na aprendizagem motora. Este objeto é mais amplo, porque a educação física é mais do que comportamento motor. Mas, naquela época, para fazer um estudo sério, rigoroso, consistente, necessitava circunscrever no campo do comportamento motor para poder transitar no laboratório do comportamento motor (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 13 de abril de 2011).

Essa fala pode ser considerada como uma indicação de sua posição frente ao grupo do comportamento motor que se estabeleceu como uma instância de poder no interior do DEP. Percebe-se que, apesar de seu pensamento diferir do grupo dominante, sua estratégia naquele momento foi desenvolver um estudo que lhe possibilitasse permanecer nesse grupo e no laboratório do comportamento motor. Esse professor se afastou do grupo dominante e passou a fazer parte de outro laboratório (Pedagogia do Movimento Humano), o que pode ter causado o seu isolamento, conforme relatado por ele mesmo em outra entrevista.

Ainda segundo esse professor, o processo de elaboração do Programa de Formação de Professores da USP começou em 2000, quando a professora Sonia Penin era a Pró-Reitora de Graduação. Foram quase cinco anos de reuniões até que, em 2004, o Programa foi aprovado. Sendo assim, a partir de 2004, todas as unidades deveriam elaborar seus PPs, considerando as legislações das várias áreas. Nesse momento, conversávamos sobre o PP da Licenciatura da EEF/USP e sua fala foi bastante esclarecedora ao apontar onde se deu o maior embate na tramitação da reforma do curso:

A gente fez o PP que você tem... que a gente aprovou em 2006... a dinâmica foi bárbara. Ele entrou em vigor em 2007, mas deveria ter sido em 2006. No início, houve resistência da unidade em aprovar. Os membros não se envolviam na discussão e na hora de votar, votavam contra e, ao votar contra, o processo atrasou. Isto aconteceu no conselho do Departamento de Pedagogia do Movimento (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 13 de abril de 2011).

O entrevistado se referiu, então, ao momento em que o Departamento votava o PP da Licenciatura, atribuição do conselho departamental. Eu ainda desconhecia como tinha sido a tramitação da proposta de reforma dos cursos. Tinha a ideia, pelo que li no Estatuto e no Regimento Geral da USP, de que a proposta saía da CG, era encaminhada aos departamentos para apreciação e votação, em seguida ela retornava à CG para finalização e encaminhamento à Congregação para a decisão final. Minha expectativa era de que os três departamentos tivessem discutido a proposta que consistia, basicamente, na reorganização do curso de Licenciatura, conforme já aponte. Porém, os representantes dos departamentos de

Biodinâmica e de Esporte, em suas entrevistas, disseram que a proposta não havia sido discutida nesses departamentos e que a participação dos departamentos (DEB e DES) se restringiu à votação da reforma no âmbito da Congregação, por intermédio de seus representantes naquele órgão. No entendimento deles, a Licenciatura era de responsabilidade do DEP e que cabia a ele, fundamentalmente, a apreciação da proposta do seu projeto pedagógico, o qual se transformou no foco da reforma curricular da EEFE/USP.

Retomando a entrevista com o representante do DEP, ele comentou que a criação do Bacharelado em Esporte e em Educação Física foi o momento em que se começou a deixar claro, na Instituição, qual o modelo de preparação profissional seria adotado, tal como já discutido no presente estudo. Nas suas palavras,

O modelo acadêmico, o tempo todo, era a pesquisa... Fazia sentido tratar separado Esporte e Educação Física porque, para o grupo da Instituição, eram dois fenômenos distintos. E a Licenciatura ficava ainda naquela perspectiva de um curso que complementava o “carro-chefe” que era o Bacharelado... quer dizer, o Bacharelado era o eixo (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 13/04/2011).

O professor também fez referência ao baixo prestígio da Licenciatura frente ao Bacharelado, condição denunciada anteriormente por Diniz-Pereira (2000; 2006) e Beisiegel (2008). Na EEFE/USP, o desinteresse dos egressos do antigo curso de Licenciatura em atuar nas escolas básicas (MARIZ DE OLIVEIRA, 1988; MANOEL; TANI, 1999) e a baixa procura pela Licenciatura, pós-Bacharelado em Educação Física, foram utilizados como indícios do baixo valor atribuído à carreira docente no subcampo.

Busquei dados para verificar a relação numérica entre os concluintes do curso de Bacharelado em Educação Física e os concluintes dos cursos de Licenciatura. Esses dados possibilitariam dimensionar a real procura pela Licenciatura na EEFE/USP. Escolhi o ano de 1995 como referência inicial, porque foi o ano de conclusão da primeira turma do curso de Bacharelado realizado no modelo implantado em 1992 e o ano de 2005 como referência final, por ser o último ano no qual os concluintes poderiam optar por cursar a Licenciatura pós-Bacharelado.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> Não foi possível verificar se a turma que concluiu o curso de Bacharelado em Educação Física em 2006 migrou ou não para o currículo implantado em 2007, razão pela qual não foi incluída na busca.

Utilizei o Anuário Estatístico da USP<sup>90</sup> como fonte de dados, apesar deles não possibilitarem a verificação do número exato de alunos que fizeram opção por cursar a Licenciatura, por dois motivos: (1) alunos podem ter ficado retidos ou se evadiram do curso de Licenciatura e (2) é possível que entre os alunos matriculados no curso de Licenciatura estejam aqueles que concluíram o Bacharelado e não se matricularam imediatamente após a conclusão do seu curso. Mesmo com esses limites para a construção da tabela abaixo, verifica-se que o número de alunos graduados em Licenciatura representou 38,27% dos concluintes do Bacharelado em Educação Física no período 1995/2005.

**Tabela 17** - Concluintes do curso de Bacharelado em Educação Física que optaram pela Licenciatura em Educação Física na EEFE (1995/2005)

	BACHARELADO	LICENCIATURA
<b>1995</b>	20	03
<b>1996</b>	18	16
<b>1997</b>	21	07
<b>1998</b>	33	10
<b>1999</b>	25	06
<b>2000</b>	38	13
<b>2001</b>	23	15
<b>2002</b>	43	15
<b>2003</b>	28	10
<b>2004</b>	43	12
<b>2005</b>	42	17
<b>TOTAL</b>	<b>324</b>	<b>124</b>

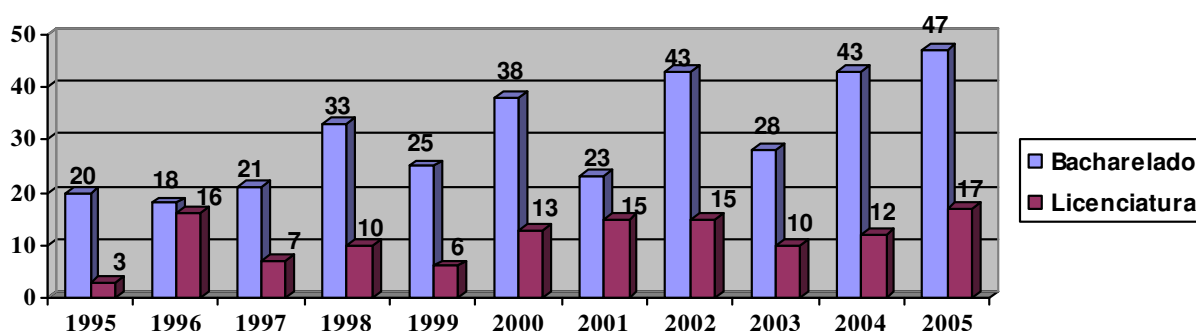
Fonte: HENGLER (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2008)

A partir da tabela acima, elaborei o Gráfico 1, que dá maior visibilidade, ano a ano, à diferença entre o número de concluintes do curso de Bacharelado em Educação Física e os que optaram e concluíram o curso de Licenciatura nessa área.

É importante ressaltar que eram oferecidas 50 vagas no vestibular para o curso de Bacharelado em Educação Física e que os alunos concluintes do curso em 1995, os quais se

<sup>90</sup> A Universidade de São Paulo iniciou em 1987 a publicação de seu Anuário Estatístico. Seu objetivo é reunir e consolidar estatísticas demográficas e acadêmicas sobre a Universidade, de forma a servir de instrumento para apoio gerencial e planejamento de suas atividades de ensino, de pesquisa e de prestação de serviços (ENGLER, 2005).

matricularam imediatamente na Licenciatura, finalizariam o curso no primeiro semestre de 1997 – um ano e meio após o seu início. O mesmo cálculo se aplica aos anos subsequentes. Verifica-se, pelo número de concluintes, que houve retenções ou evasões significativas de alunos do curso de Bacharelado em vários anos pesquisados, o que impacta diretamente a opção pela continuidade de estudos. Ao tomar como referência o número de alunos que concluíram o Bacharelado, percebe-se que o número dos que optaram por fazer a Licenciatura e a concluíram foi mesmo pequeno, ou seja, menos de 40%.<sup>91</sup>



**Gráfico 1 – Relação Bacharelado/Licenciatura período 1995/2005**

Retomando a entrevista, o Professor A explicou como ele percebeu a tramitação do PP da Licenciatura na Instituição:

...eu acho frágil o processo de elaboração [do PP] porque acabava que os coordenadores tinham muita dificuldade em envolver o departamento, enfim, as pessoas que se interessassem em debater e aperfeiçoar... Tivemos poucas reuniões de departamento [DEP] e os professores não compareciam... um ou outro comparecia... [para] discutir um PP que eu havia feito. Tivemos três reuniões... normalmente vinha o chefe e mais dois ou três professores... porque a lógica da universidade nos cobra pesquisa e estavam todos desesperados e atolados em seus próprios projetos, o que tornava a discussão esvaziada. Mas o que foi surpreendente: para aprovar o PP, nós tivemos três votações e ele só foi aprovado na terceira votação e porque usei o seguinte argumento: se não aprovarmos, vamos ter que fechar o curso porque ele vai ficar ilegal e os diplomas não serão reconhecidos pelo Conselho Estadual. Então, o pessoal se assustou e votou (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 06 de julho de 2011).

<sup>91</sup> Procurei verificar no Anuário Estatístico da USP informações sobre outros cursos que oferecem a Licenciatura separadamente do Bacharelado, no que se refere ao número de vagas x concluintes para comparar com a Licenciatura em Educação Física. Os dados apurados demonstram que poucos alunos optaram e concluíram os cursos de Licenciatura, sendo alto o índice de evasão (CURSOS E HABILITAÇÕES COM EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE VAGAS E DE ALUNOS FORMADOS POR UNIDADE, ENGLER, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2008).

Percebe-se, então, que a reforma curricular ocorreu em torno do PP da Licenciatura. O entrevistado não mencionou em momento algum os PPs dos Bacharelados. Como mencionado anteriormente, esses não foram alterados. Esse entrevistado confirmou o interesse dos professores do departamento pela pesquisa e o desinteresse pela discussão sobre o PP da Licenciatura. Por outro lado, evidenciou-se seu isolamento no interior do DEP, conforme apontado por outro entrevistado: “Esse professor não teve interlocutor no Departamento”. A estratégia utilizada pelo docente para aprovar a reforma foi amedrontar o grupo, responsabilizando-o por uma possível extinção da Licenciatura na EEFÉ/USP.

O Professor A ainda fez comentários sobre a CG. Segundo ele, os membros da Comissão eram os mesmos há doze anos e que o coordenador estava no cargo “há décadas”. Uma provável falta de interesse em participar da CG estaria relacionada ao investimento pessoal dos professores no que é valorizado no campo universitário. Ele revelou, então, outros detalhes importantes:

Normalmente, a indicação para ser membro da CG é do departamento. Então, o que acontece... você tem no departamento os grupos, os grupos de poder normalmente constituídos... esses grupos nomeiam, indicam pessoas que estão afinadas à ideologia desses grupos para esses cargos. Então, tanto é que já estou há quinze anos... enfim... desde que estou aqui... essas nomeações e indicações são feitas por esses grupos. Então, há um interesse mesmo de manter ou de imprimir em determinadas comissões as visões desses grupos. [...] Até agora, os que se candidatam à diretoria eram nomeados ou eram indicados, isso porque os grupos queriam manter sua influência... a gente sempre teve aqui o... eles são as lideranças da Instituição e eles têm perspectivas de atuação nas comissões. Então, eles vão aparelhando as comissões... (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 06 de julho de 2011).

Evidencia-se, por meio da fala desse professor, como os grupos se organizaram para ocupar posições de poder no subcampo. Para Bourdieu (1984), esse movimento se caracteriza como uma estratégia que está fundada no acúmulo de posições que possibilitam controlar outras posições e suas ocupações. Nota-se, no caso relatado, que o movimento era pela manutenção do poder porque, como afirmou o “Professor A”, as indicações partiam de agentes ou grupos com poderes já constituídos. Observa-se que esse mesmo professor coloca-se fora desses grupos de poder, mesmo sendo, há muitos anos, coordenador da Licenciatura e membro da CG.

Ainda segundo o Professor A, os discentes, de uma maneira geral, não estavam muito interessados nesse processo de reforma, com exceção dos alunos do centro acadêmico. Os

alunos normalmente não compareciam às assembleias para discutir o currículo e a reestruturação curricular, pois consideravam que não adiantaria participar dessas discussões porque eles eram minoria em todos os colegiados e qualquer proposta que eles tivessem seria derrotada. “Talvez, porque os alunos eram contra a proposta... o desejo deles era que voltasse a formação única, uma Licenciatura ampliada, nada de Bacharelado e Licenciatura”, explicou o professor. Isso reforçou a minha decisão de não entrevistar alunos, uma vez que, nas relações de força presentes no subcampo EEFÉ/USP, não houve destaque algum de agentes ou grupos no meio estudantil que interferisse na configuração do currículo.

Finalmente, um comentário desse professor revelou como a legislação favoreceu uma mudança que, na sua visão, deu maior autonomia à Licenciatura.

A Licenciatura era um apêndice do Bacharelado e, por pressão da legislação, se ganhou força para fazer a distinção. Eu acho que a razão desse fato foi a legislação e o movimento do Programa de Formação de Professores da USP... Se não, a gente não teria conseguido separar... porque esse modelo era forte aqui... O “carro-chefe” era o Bacharelado mesmo... A Instituição tem uma vocação para a pesquisa... (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 06 de julho de 2011).

A expectativa, segundo ele, era de que a mudança do lugar da Licenciatura na organização da graduação daria maior autonomia e prestígio ao curso, possibilitando ao aluno, que não queria cursar o Bacharelado, escolher, já no 4º período, o percurso para a formação de professores.

O segundo professor entrevistado era o representante do Departamento de Esportes (DES) na CG e coordenador do curso de Bacharelado em Esporte. Ele demonstrou alguma dificuldade em lembrar-se do que acontecera no período, talvez, pela pouca participação do seu departamento no processo de reforma curricular, conforme pude verificar no decorrer da entrevista. Mesmo assim, à medida que conversávamos, ele relembrou alguns fatos que contribuíram para a compreensão da reforma.

A primeira observação desse professor foi que o Bacharelado em Educação Física e o Bacharelado em Esportes mantiveram-se inalterados. Ele confirmou que as mudanças ocorreram apenas na Licenciatura e que a CG era composta basicamente pelos coordenadores dos cursos. Ao ser perguntado sobre a tramitação dos PPs na EEFÉ/USP, o professor esclareceu:

Voltei do meu doutorado em 2003, que fiz fora do país. Então, algumas coisas não consigo lembrar... se isto começou antes ou só depois... da Resolução é que disparou todo o processo (Entrevista realizada com o Professor B, no dia 25 de abril de 2011).

Talvez, esse afastamento do país durante quatro anos justifique, em parte, sua dificuldade em lembrar alguns fatos ocorridos no período porque, como mencionado anteriormente, a discussão sobre a reforma já acontecia há algum tempo no subcampo, mesmo com pouca participação da comunidade. Em relação à tramitação do PP, seu relato coincidiu com o do primeiro entrevistado. Ao ser perguntado se o Departamento de Esporte votou sobre o PP da Licenciatura, ele respondeu:

Não. Na realidade, como membro da CG, eu votava. Os membros do Departamento de Esporte que estavam na congregação na ocasião também votavam. Não que tivesse uma votação isolada no departamento, isto não. Só os membros que faziam parte desses colegiados é que participaram da votação, que é o mesmo caso do Departamento de Biodinâmica. O presidente da CG votou na congregação e na CG... no departamento, não... (Entrevista realizada com o Professor B, no dia 25 de abril de 2011).

Ainda segundo esse entrevistado, outra razão para o distanciamento entre o DES e o PP da Licenciatura foi o fato de que os professores desse departamento não atuavam nos demais cursos da EEFÉ/USP, a não ser esporadicamente, em função de algum convite ou para substituir eventualmente algum professor. Sobre as mudanças que ocorreram na organização da graduação, ele fez o seguinte comentário:

O problema todo é que todas as mudanças, todas não, mas muitas mudanças históricas nesta Escola não foram feitas por razões acadêmico-profissionais. Elas foram feitas politicamente. Por motivações erradas, motivações políticas... (Entrevista realizada com o Professor B, no dia 25 de abril de 2011).

Essa fala aponta para a existência de disputas (históricas) de poder no interior do subcampo. Essa questão foi retomada pelo mesmo professor em uma segunda entrevista, com o objetivo de esclarecer quais seriam, no seu entender, as motivações “políticas” das mudanças ocorridas na Instituição.

A terceira entrevista foi realizada com a professora coordenadora do curso de Bacharelado em Educação Física e membro da CG como outra representante do DEP. Ela confirmou a composição da CG e acrescentou que tal composição foi “um acordo de cavalheiros” para manter um equilíbrio entre os departamentos e que isso se repetia em outras comissões. Esclareceu o porquê de seu departamento ter dois representantes na CG: por ele ser

responsável por dois cursos, mas que essa composição não era uma determinação regimental, e sim fruto de um acordo interno. Ressalte-se que, para essa professora, tal como o era para o professor representante do DES, a reforma foi uma imposição e não fruto de uma demanda interna. Ao que parece, eles consideravam que o formato dos cursos estava adequado e não necessitava de mudanças, inclusive em relação à Licenciatura pós-Bacharelado.

A professora confirmou aquilo que já havia sido dito antes, por outro entrevistado, sobre a participação dos membros da CG na discussão do PP da Licenciatura:

Eu, como coordenadora do Bacharelado em Educação Física, participei pouco. Minha participação se deu como membro do Conselho do Departamento e como membro da CG, no momento de aprovação. Quem realmente elaborou a proposta foi o coordenador da Licenciatura... (Entrevista realizada com a Professora C, no dia 26 de abril de 2011).

Em sua opinião, apesar de parecer que a Licenciatura cursada após o Bacharelado em Educação Física a desvalorizava, essa organização pretendia justamente o contrário, conforme suas palavras: “... a ideia era que o licenciado saísse com um corpo de conhecimentos muito forte, muito bem fundamentado e depois adentrasse no campo da escola”. Ela apontou detalhes da proposta que, até essa época, não tinham sido abordados nas duas entrevistas já realizadas. Disse, por exemplo, que a disciplina “Fundamentos da Educação Física Escolar” foi introduzida no núcleo básico e isso se constituiu na única modificação que atingiu também o Bacharelado. Assim, esse seria o único momento do curso em que os alunos teriam contato com uma disciplina relacionada à Educação Física Escolar.

Na opinião dessa entrevistada, o coordenador de curso e membro de CG deveria fazer parte do Conselho do Departamento – órgão de decisão do departamento. Para ela, o fato de pertencer ao conselho daria ao coordenador de curso e membro da CG mais poder. E como isso não acontece, ele cumpre apenas o papel de intermediação.

A professora esclareceu, ainda, que esse Conselho conta com a representação de professores titulares, doutores e mestres – à época havia um mestre e ele representava a si mesmo –, bem como de alunos. Um detalhe importante é que o professor titular não tem representante. Nas palavras da professora,

...é um número mágico, são três titulares e eles têm até três vagas! Então, eles não precisam de representantes, eles representam a si mesmos. O Professor... se é titular, ele está no Conselho (Entrevista realizada com a Professora C, no dia 26/04/2011).

Um desses professores citados pela entrevistada já havia sido reconhecido como uma das lideranças do subcampo. Tal liderança, que se constitui como uma posição de poder, foi construída a partir de vários fatores: sua titulação no exterior – ele foi um dos primeiros professores a realizar o doutorado fora do país –, do processo de mudança do modelo de formação profissional, da criação dos cursos de Bacharelado, por sua produção científica e, por fim, reforçada pelo seu capital universitário – ele foi chefe de departamento, vice-diretor, diretor e coordenador da Comissão de Pós-Graduação.

Sobre a Licenciatura, essa professora foi enfática ao afirmar que os professores que se envolviam com esse curso se sentiam menos valorizados. Para ela, tornar o curso autônomo lhes daria – a eles, professores da Licenciatura e ao curso – mais peso dentro da Unidade. Ela atribui a desvalorização do curso de Licenciatura – não só de Educação Física – à pouca valorização do professor na escola básica:

Veja toda esta preocupação com a desvalorização da Licenciatura, que considero não ser estrutural do curso. Tudo bem, vamos levantar a bandeira da valorização, vamos valorizar a Licenciatura colocando-a equivalente ao Bacharelado, mas os alunos não vão... Que valorização tem o professor na escola? Não tem a ver com a estrutura, com autonomia, com falta de autonomia, com contratação ou não contratação... é muito mais profundo (Entrevista realizada com a Professora C, no dia 26 de abril de 2011).

Essa professora defendeu arduamente a manutenção da estrutura da Licenciatura pós-Bacharelado. Outro detalhe importante é que ela se referia a alguns docentes como o “grupo da Licenciatura” e a outros como o “grupo do Bacharelado”, apesar de vários professores do departamento ministrarem aulas nos dois cursos. O motivo é que, no caso do segundo grupo, os professores se identificavam mais com o Bacharelado e se revezavam em algumas disciplinas para a Licenciatura, tal como verificado no levantamento feito sobre o corpo docente do DEP. Esse aspecto será retomado mais adiante, porque ele se constitui, no meu entender, em uma indicação de como os agentes e grupos estavam organizados no interior do departamento.

O último entrevistado, nesta fase, foi o presidente da CG e representante do Departamento de Biodinâmica que, como mencionado, não se responsabilizava diretamente por algum dos

curso de graduação, mas que ministrava aula no núcleo básico que atendia a todos os cursos. Sua fala acrescentou detalhes importantes para a construção do cenário em que se deu a reforma curricular no subcampo EEFE/USP. Sobre a tramitação dos PPs, por exemplo, o professor fez o seguinte comentário:

Você sabe que nossa estrutura é meio estranha. As propostas de alteração curricular não partem da CG. Elas partem do departamento. É uma peculiaridade de nossa Escola... o fato de se ter coordenador de curso na comissão. Inclusive, isso não é mandatório. Foi um arranjo histórico que permitiu essa contingência acontecer. Mas, na nossa estrutura, essas propostas não saem da Comissão de Graduação. Há uma discussão antiga na USP de se tirar o poder do departamento – porque hoje o poder é do departamento – e migrar esse poder para a CG. Mas, de fato, isso nunca aconteceu. As propostas sempre vêm do departamento (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

Esse professor tem razão, em parte. Como coordenador do curso, o representante do departamento na CG e responsável pela elaboração do PP do seu curso, não tem como não vincular as propostas aos departamentos. Mas o poder do departamento, no meu entendimento, não se manifesta nas proposições em si, e sim na aprovação das propostas por meio dos conselhos departamentais. Aliás, como mencionado anteriormente, a proposta do PP da Licenciatura sequer foi discutida no âmbito da CG, conforme informação dos próprios membros desse órgão.

Por meio da fala desse professor, confirma-se a existência de um conflito no interior do Departamento de Pedagogia do Movimento quanto à necessidade de mudança no curso de Licenciatura:

Curiosamente, esta alteração curricular que você está estudando teve uma gestão estranha, porque havia no DEP um desentendimento em relação à necessidade de mudança (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

Na opinião desse professor, os departamentos não deveriam ser organizados a partir de participação nos cursos e sim em função do que ele denominou de “fluxos temáticos”. Segundo ele, existem docentes do Departamento de Esporte que têm uma linha de investigação muito próxima à Biodinâmica, por exemplo, o que criava uma dificuldade de articulação interna e pulverização da produção científica. Quanto à “reforma da Licenciatura”, como ele denominou, e fazendo referência ao DES, comentou:

A reforma da Licenciatura chegou a ser traumática. Cabia ao Departamento de Pedagogia fazer a proposição de alteração curricular. Ele o fez de forma tardia e a discussão foi feita de forma tardia. Tínhamos um prazo legal e a proposta ainda não estava aprovada no Departamento. Naquela época, chegamos a considerar que o curso seria extinto por conta da impossibilidade de atender os critérios legais e, sobretudo, se ajustar ao programa da Universidade (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

O referido professor considera que a tramitação de qualquer mudança curricular é muito demorada – e foi o que realmente aconteceu na Instituição – e, em função do prazo estar se esgotando, surgiu o temor pela extinção do curso de Licenciatura, principalmente pelo fato de ele entender que a Escola tem uma obrigação histórica com a formação de professores. Na opinião dele, a ideia da reforma da Licenciatura estava academicamente madura, mas, operacionalmente, o processo ainda estava bastante embrionário. Ele acreditava que, se não fosse uma articulação política em prol da aprovação dessa reforma, ela poderia não ter acontecido. Ele esclareceu o que quis dizer sobre essa “articulação política” necessária para a aprovação da reforma:

Conversar com as pessoas envolvidas... a configuração da CG favoreceu essa articulação. Percebi que os interesses pessoais foram colocados em segundo plano em prol de um interesse maior, que era não sepultar a Licenciatura. Conversei com vários colegas e disse a eles que não gostaria que a Licenciatura em Educação Física, na mais importante, na mais tradicional Escola de Educação Física do país, fosse acabar. E isso acabou sensibilizando as pessoas. Mas também ouvi de muitos colegas – e acho que é importante destacar – dizendo que, talvez, o curso natural fosse acabar com a Licenciatura, para expor, inclusive, a sua fragilidade, decorrente daqueles problemas de demanda que sempre teve (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

Estratégias, intencionais ou não, e as falas a respeito da possibilidade de extinção do curso de Licenciatura acompanharam as discussões sobre a reforma curricular. O “grupo da Licenciatura”, como são denominados os poucos professores que se identificam com esse curso, ocupa posição de baixo poder, tem pouco reconhecimento institucional e, portanto, baixo prestígio. A resposta desse grupo foi colocar a responsabilidade pela possível extinção do curso de Licenciatura nas mãos do grupo que detinha o poder no departamento, tal como apontado por dois professores entrevistados. O papel do presidente da CG foi fundamental na negociação da proposta, pois tinha acesso aos agentes que ocupavam posições de poder – hierárquicas e científicas – na Instituição. O mesmo não aconteceu com o coordenador da Licenciatura, tal como ele próprio declarou em sua segunda entrevista:

Então, eu fiz esta reforma sozinho... eu fiz esta proposta sozinho. Obviamente, eu conto muito com o... meu interlocutor era o... ele foi um grande parceiro e o outro interlocutor foi a CIL, a Comissão Interunidades de Licenciatura. Então, lá a gente discutia os PPs... e, em 2004, já tínhamos aprovado o Programa de Formação de Professores (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 06 de julho de 2011).

Ressalte-se que, em momento algum, esse professor fez referência à Comissão de Graduação, ou algum de seus membros, como interlocutores para discussão do PP. Fica claro que a instância de maior poder é o conselho do departamento, principalmente, se dele fazem parte os agentes com maior volume de capital específico. Percebe-se também, por meio dos depoimentos dos professores entrevistados, que a reforma da Licenciatura não foi resultado de uma discussão acadêmica. O grupo de menor poder na Instituição se articulou em torno da Licenciatura e a tomou como bandeira política, conforme argumentou um dos agentes com maior influência no subcampo:

Você vai ter um grupo de professores aqui, que eu não vou dizer quem são, que vão estar sempre dizendo que o que foi decidido no Conselho do Departamento de Pedagogia do Movimento é para prejudicar a Licenciatura, que a gente faz pouco caso com a Educação Física Escolar. São pessoas politicamente não engajadas... é esta a história. Mas sempre tem esse tipo de informação... eu diria que isso foi usado como instrumento por esse grupo, para ter espaço aqui dentro junto aos alunos da licenciatura, DCE... isto em um movimento contra a direção. Isto está claro. (Entrevista realizada com o Professor E, no dia 27 de abril de 2011).

São várias informações que nos remetem à identificação das estratégias utilizadas pelos dois grupos em disputa no departamento por ocasião da aprovação da reforma da Licenciatura no âmbito do DEP. O próprio professor que fez o comentário transcrito anteriormente, e pelo fato de ele ocupar uma posição de poder no subcampo, revelou uma importante estratégia do grupo que pretendia alterar a estrutura vigente na EEFPE/USP. O que trabalhou a favor desse grupo foi a pressão resultante do pouco tempo que ainda restava para se adequar à legislação, visto que, na tramitação da proposta, seria necessário que ela retornasse à CG para ser encaminhada à Congregação e, posteriormente, à Pró-Reitoria de Graduação. Isto no âmbito da USP, porque a reforma ainda teria que ser submetida ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE)<sup>92</sup>.

---

<sup>92</sup> Órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado paulista, que estabelece regras para todas as escolas de todas as redes – estaduais, municipais e particulares – de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, seja presencial ou a distância. Também cabe ao CEE-SP orientar as instituições de ensino superior públicas do Estado, bem como credenciar seus cursos. Esta atribuição lhe é dada tanto pela Constituição Estadual quanto pela lei que o criou em 1963. Disponível em: [http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca\\_cee](http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_cee). Acesso em: 06/11/2012.

O papel político da Pró-Reitoria de Graduação nesse processo também foi reconhecido por um dos entrevistados:

Outra coisa muito importante: a Licenciatura mudou porque a Pró-Reitora de Graduação era uma pessoa engajada e o projeto político dela foi a valorização da Licenciatura, do ensino público, da escola, o que eu acho louvável. Portanto, a Universidade também atuou dentro desta lógica da priorização da Licenciatura (Entrevista realizada com o Professor E, no dia 27 de abril de 2011).

Apesar da minha intenção, neste primeiro contato com os membros da Comissão de Graduação, fosse levantar informações iniciais que fizessem parte da fase exploratória da pesquisa, as falas dos entrevistados me permitiram verificar como eles perceberam e quais seus posicionamentos frente à reforma curricular no subcampo EEFE/USP. Dessa maneira, apesar de não intencional, os encontros realizados transformaram-se em valiosas fontes de informações sobre as lutas concorrenciais existentes no subcampo e, ao mesmo tempo, favoreceram a visualização do cenário em que se estabeleceu a disputa ocorrida por ocasião da referida reforma. Esse fato levou-me a incorporar as falas dos membros da CG nos primeiros encontros como dados coletados, os quais demandaram discussões e comentários, considerando-se as categorias de análise estabelecidas e que serão discutidas mais adiante.

Em prosseguimento à coleta de dados, realizei uma segunda entrevista com três membros da CG<sup>93</sup>, uma única com os ocupantes das posições hierárquicas de Diretor e Presidente da Congregação e com o Chefe e Presidente do Conselho do DES no período de discussão e aprovação do PPP da Licenciatura, em 2006. Esses professores foram identificados ao longo da pesquisa como protagonistas na reforma curricular: eles ocupavam posições estratégicas no período da reforma – membros das CG, coordenador da CG, coordenadores dos cursos, diretor da Unidade e presidente da Congregação, Chefe de Departamento e Presidente do Conselho Departamental –; pertenciam a um ou outro grupo existente no DES – alinhados com movimentos ortodoxos ou alinhados com movimentos heréticos –, dois eram os líderes desses grupos e detentores de alto capital universitário e científico; um foi quem elaborou o PP da Licenciatura. O roteiro criado para orientar as entrevistas (Anexo 5), nesse segundo momento, buscou, nas falas dos professores, captar informações e opiniões acerca do processo da reforma curricular aprovada em 2006, complementando os dados coletados até o momento. Tais entrevistas, assim como os documentos coletados, foram discutidos utilizando-se a

---

<sup>93</sup> Foram entrevistados os representantes do DES e do DEP. O representante do DEB e coordenador da CG concedeu-me apenas uma entrevista, mas suficiente para atender aos propósitos de esclarecer aspectos relacionados à reforma curricular e às questões colocadas no roteiro de entrevista.

análise de conteúdo (BARDIN, 1987; FRANCO, 2005) e as categorias que orientaram o presente estudo.

#### **4.5 CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS, FORMAS DE PODER, INTERESSES E DESINTERESSES DURANTE A REFORMA CURRICULAR NA EEFE/USP**

Como mencionado na Introdução desta tese, as categorias de análise das entrevistas por mim estabelecidas foram as seguintes: **Concepções**: as concepções existentes no campo e subcampo sobre Educação Física, formação profissional, currículo etc.; **Interesses e desinteresses**: que resultam em prestígio, reconhecimento, notoriedade, identidade individual e coletiva, *habitus* de classe; **Formas de poder**: instâncias e posições de poder hierárquicas, científicas e de antiguidade, capital cultural institucionalizado, capital universitário, capital científico; **Estratégias (intencionais e não-intencionais)**: lutas, os mecanismos de preservação, de alteração e de resistência presentes no subcampo.

Inicialmente, procurei perceber os conhecimentos dos professores sobre as diretrizes curriculares da Educação Física e as diretrizes curriculares da Licenciatura e a percepção dos entrevistados sobre a reforma ocorrida na Instituição. Esses são pontos a considerar porque o conhecimento sobre a legislação e sobre a reforma curricular pode constituir-se como um fator que orienta os argumentos e estratégias de fortalecimento de pontos de vista, de preservação ou modificação do modelo de formação de professores na EEFE/USP.

Em um segundo momento, procurei identificar, nas falas dos entrevistados, suas percepções em relação às diversas formas de poder existentes, à instância que exerceu maior poder de decisão quanto à configuração do currículo da Licenciatura, o papel dos grupos e agentes na reforma curricular, as tensões e embates existentes, característicos das lutas concorrenciais presentes no subcampo.

Identificar as concepções sobre formação profissional, perfil profissional, currículo, relação entre bacharelado e licenciatura, presentes no subcampo e captadas nos documentos analisados e no discurso dos professores entrevistados, possibilitou revelar quais delas poderiam ser consideradas hegemônicas e que induziriam, de alguma maneira, os conflitos, posicionamentos e decisões de grupos e agentes na reforma curricular. As concepções podem ser consideradas expressões do *habitus* dos agentes, os quais acabam por se alinhar em torno

delas, criando campos de forças em que se desencadeiam as lutas (simbólicas), tal como encontramos em Bourdieu (2007):

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não estão na “vontade” de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições [hierárquicas] e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e no qual se define e se redefine continuamente na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos (BOURDIEU, 2007, p. 81).

O que apreendi, até o momento, e que se confirmou nas entrevistas, é que o modelo adotado na EEFÉ/USP de formação do professor para a educação básica após a conclusão do Bacharelado em Educação Física era hegemônico no subcampo. Essa concepção resultou da compreensão de que uma sólida formação específica somada a uma formação pedagógica resultaria em um professor “mais bem formado”. Isso fica evidente por meio do questionamento de alguns professores da EEFÉ/USP sobre a necessidade de mudança curricular determinada pelas resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CS 07/2004, por exemplo. Em que pese os depoimentos que apontam o baixo prestígio da Licenciatura frente ao Bacharelado, não percebi movimento algum de alteração desse quadro antes da aprovação das referidas resoluções. Outro aspecto importante de se destacar refere-se à adoção, pela Instituição, de uma formação mais acadêmica do que profissional – tal como demonstrado na gênese do subcampo. Essa seria a concepção de formação e de perfil profissional defendida pelo grupo que detém maior poder no subcampo e foi resultado de uma luta que tirou a centralidade das disciplinas orientadas para a prática e da formação voltada para a intervenção profissional – características predominantes no curso até 1992 – e colocou-a nas disciplinas de orientação acadêmica, voltadas para pesquisa. Busquei, nas entrevistas, falas que revelassem possíveis tensões ainda presentes no subcampo sobre o modelo de formação adotado, que pudessem ser interpretadas como fontes de argumentação ortodoxas ou heréticas na discussão da reforma curricular:

Aqui [referindo-se ao currículo vigente antes da reforma] o “carro-chefe” era o Bacharelado mesmo... a Licenciatura vinha como apêndice... a Instituição tem uma vocação para a pesquisa (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 13 de abril de 2011).

Esta mudança [referindo-se à reforma de 1992], além de ter aspectos pragmáticos de concepção de curso e formação profissional, ela tinha um aspecto político por trás, que era o de separar grupos... eles [o grupo dominante] queriam isolar os professores

que não queriam entrar nesse movimento do academicismo da educação física (Entrevista realizada com Professor B, no dia 04 de agosto de 2011).

Então, a Licenciatura era tudo isso [Bacharelado + Licenciatura], era mais do que hoje. Acho isso paradoxal. O aluno saía formado... olha a formação que ele tinha... o núcleo básico... entendendo de criança e de educação física... e mais um ano e meio de específico. Mas se achava isso pouco, se achava que isso desvalorizava a Licenciatura, quando o inverso era o que se pretendia... que o licenciado saísse com um corpo de conhecimentos muito forte, muito bem fundamentado, e depois adentrasse no campo da escola (Entrevista realizada com a Professora C, no dia 26 de abril de 2011).

Até então, a gente entendia que a Licenciatura era algumas disciplinas apêndices ao curso de Bacharelado (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

Eu sempre fui um defensor do modelo antigo: o Bacharelado como aquele que dá ao aluno o corpo de conhecimento da área, fundamenta, e depois, quem quiser vai para a Licenciatura e ali ele vai ter a oportunidade de discutir a escola... então, eu sempre achei esse modelo antigo mais lógico e, neste sentido, não concordo com o modelo atual (Entrevista realizada com o Professor F, no dia 07 de julho de 2011).

O que foi possível inferir a partir dessas falas é que as concepções de formação e de perfil profissional, pelo fato de terem sido forjadas em luta política, acabaram por colocar a discussão acadêmica em segundo plano. Os argumentos contidos nos discursos dos entrevistados revelam o lugar que a Licenciatura passou a ocupar no subcampo após a reforma de 1992 e que persistiu até 2006: um suposto local de destaque, resultado de uma formação sólida construída no Bacharelado – posição ortodoxa – ou “um apêndice do Bacharelado”, pelo fato de a formação do professor acontecer após esse curso – posição herética –, o que atribui à Licenciatura menor valor. São atributos carregados de valor simbólico estabelecidos para a Licenciatura, oriundos das posições que cada entrevistado ocupa no subcampo e dos grupos aos quais pertencem – o “grupo do Bacharelado” e o “grupo da Licenciatura”.

Minha atenção se voltou, então, para as representações dos professores sobre o curso de formação de professores. Intencionalmente ou não, as falas revelam o estigma da Licenciatura no subcampo. Ao que parece, há uma aceitação da definição dominante da Licenciatura como um curso de baixo prestígio no campo universitário e no subcampo Educação Física. Bourdieu (2007) diz que “essa aceitação por parte dos dominados nas relações de forças simbólicas pode ser resignada ou provocante, submissa ou revoltada” (p. 124). O que está em jogo, ainda segundo o autor, é o poder de se apropriar das vantagens simbólicas associadas à posse de uma identidade legítima, recorrentemente afirmada, como é o caso do *status* do curso de Licenciatura. Percebe-se, então, uma estratégia dos grupos, que pode não ser

intencional: estigmatizar a Licenciatura para fortalecer o Bacharelado – dominação simbólica – e assumir o estigma – submissão simbólica –, para mobilizar grupos e conseguir apoio para modificar o modelo vigente:

O estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma, constituído assim em emblema... e que termina na institucionalização do grupo produzido (mais ou menos totalmente) pelos efeitos econômicos e sociais da estigmatização. É, com efeito, o estigma que dá à revolta regionalista ou nacionalista, não só as suas determinantes simbólicas, mas também os seus fundamentos econômicos e sociais, princípios de unificação do grupo e pontos de apoio objetivos da ação de mobilização (BOURDIEU, 2007, p. 125).

No discurso dos professores entrevistados, quando estes fazem referência à Licenciatura, é possível perceber o acento no estigma do baixo prestígio dela e de outros aspectos que a ela dizem respeito – pesquisas, publicações, emprego, salário etc. Ressalta-se que as falas espelham o que já havia sido identificado na análise de textos e documentos, como podemos verificar nas transcrições abaixo:

Aqui o “carro-chefe” era a distinção entre o esporte e a educação física. Então, vinha a Licenciatura como apêndice... e a Licenciatura ficava ainda naquela perspectiva de um curso que complementava o “carro-chefe” que era o Bacharelado... quer dizer, o Bacharelado era o eixo (Entrevista com o Professor A realizada no dia 06 de julho de 2011).

O curso [Licenciatura] não se sustenta teoricamente, ele não tem produção científica, ele não tem impacto social e ele não tem demanda social (Entrevista realizada com o Professor B, no dia 04 de agosto de 2011).

Na verdade, toda a preocupação era que o curso de Licenciatura não deveria mais ser um curso complementar ao Bacharelado, mas que deveria adquirir certa autonomia... para fortalecer a Licenciatura. Como eles falam pejorativamente, a Licenciatura como apêndice do Bacharelado... As pessoas, não sei por que, mas talvez tivessem motivo, se sentiam desvalorizadas aqui, e não era só na Educação Física... se tornar um curso autônomo para ter um peso maior dentro da Unidade. O pessoal da Licenciatura se via como vítimas, não conseguiam avançar porque nós não deixávamos... para eles era interessante serem vítimas. Veja, tendo essa preocupação com a desvalorização da Licenciatura... levantar a bandeira da valorização... vamos valorizar a Licenciatura colocando-a equivalente ao Bacharelado. É lógico que não é da EEFÉ, não é da USP, é mais amplo... Que valorização hoje em dia tem o professor da escola? Eu acho isso muito sério (Entrevista realizada com a Professora C, no dia 26 de abril de 2011).

Ouvi muitos colegas dizerem, o que acho que é importante destacar, “olha, talvez o curso natural seja acabar com a Licenciatura, para expor, inclusive, a fragilidade dela, decorrentes daqueles problemas de demanda que a gente sempre teve”. Era um curso apêndice do Bacharelado... funcionava junto, usava a estrutura do Bacharelado de uma maneira intensa... poucas disciplinas que eram puramente disciplinas da Licenciatura. Preocupa-nos a questão de pouquíssimos docentes dedicados à Licenciatura. É um curso que sempre causa preocupação. Em relação aos alunos, a gente percebe que, tirando esta pequena fatia que vai para a Licenciatura, a grande massa ignora a Licenciatura. Temos o aluno que sai da Licenciatura com a pretensão

obviamente de ir para a escola e também para os clubes e academias, para garantir um meio de subsistência, partindo do pressuposto reconhecido amplamente de que eles não conseguem atingir um status social, muito menos econômico, se ele militar apenas na escola. (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

E, então, ele mostra, a partir de uma pesquisa, não sei quantos anos ele fez isso, mas ele foi entrevistando egressos e ele mostra, com dados, que era uma porcentagem mínima de egressos que iria atuar nas escolas. Então, ele levanta onde os egressos vão atuar... clubes, academias, hotéis, hospitais... enfim, várias possibilidades. E uma porção bem menor que ia para a escola. Aquilo que a gente tinha publicado em revistas nacionais, muita coisa inclusive voltada para a pedagogia não contava, começou a não contar. O departamento acabou virando “pedagogia”. Em tese ele teria essa inclinação, mas as pessoas que estavam aqui, que tinham como objeto a escola, trabalhavam questões voltadas para isso, elas foram não encontrando mais espaço para ficar aqui, por conta de todas essas cobranças, e foram saindo... Chegamos a um ponto que o posto de Licenciatura era praticamente de um professor só. Tinha também o [...] que é também do comportamento motor, mas não é alguém que está lá na escola, estudando questões da escola. (Entrevista realizada com o Professor F, no dia 07 de julho de 2011).

Voltando àquele assunto das 50 vagas, poucos continuaram na Licenciatura que teoricamente... vamos supor que dos 50 que terminaram... se terminassem os 50... quatro optaram pela Licenciatura, então, você teria um professor com quatro alunos para trabalhar... você tinha esta visão de que ser professor não é uma profissão que chama a atenção das pessoas (Entrevista realizada com o Professor G, no dia 30 de agosto de 2011).

As falas dos entrevistados podem revelar também seus interesses e desinteresses, os quais orientam suas ações nas lutas concorrenciais presentes no subcampo. Um dos entrevistados, identificado no subcampo como sendo o principal representante do “grupo da Licenciatura”, por ter assumido todas as funções e posições relacionadas à tramitação do PP da Licenciatura no subcampo, manifestou-se, quanto aos seus interesses, da seguinte maneira:

Meu percurso é em aprendizagem motora, mas eu sempre me interessei pelas questões da escola e a aplicação dos estudos da aprendizagem em situação da Educação Física Escolar... porque a Educação Física era mais do que... Fui estudar com [...] um construtivista famoso que está no Instituto de Psicologia, mas que sempre se envolveu com questões educacionais... mas meu forte era Piaget, porque [...] era piagetiano. Eu olhava para a escola a partir da psicologia do desenvolvimento. Eu nunca me afastei do contato com os professores, formação de professores, o campo, a escola, eu sempre atuei aí... Mas comecei a perceber que a psicologia do desenvolvimento não me ajudava a pensar problemas que os professores me traziam e minha intervenção lá no IMEI foi horrível. Comecei, então, a estudar mais a sociologia da educação (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 13 de abril de 2011).

Pelo que pude apurar, esse professor fez parte do grupo que se tornou dominante no subcampo: os que pesquisam e publicam na área de comportamento motor, mais vinculados às ciências biológicas e naturais, as quais têm maior valor no campo universitário. Isso me possibilita pensar que o investimento em ciências humanas provocou seu afastamento do

núcleo de poder no interior do departamento. Essa circunstância, que poderia se constituir em um posicionamento acadêmico na discussão da formação de professores, serviu para acirrar os embates políticos existentes no DEP, tal como se percebe na fala de um dos entrevistados que não faz parte desse Departamento:

Essa divisão atende muito mais ao alinhamento político do que ao alinhamento acadêmico. Não entendo que seja uma luta entre humanas e biológicas. Se fosse assim, talvez fosse mais fácil para explicar o conflito, usando uma roupagem [biológicas *versus* humanas] para entender os dois grupos (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

Quanto ao envolvimento dos demais departamentos pertencentes ao subcampo, esse mesmo entrevistado fez o seguinte relato:

O DEP foi protagonista na discussão da reforma curricular. O DEB foi meio leniente na discussão porque estava preocupado com questões maiores – que é saber quem vai publicar mais. E o departamento DES teve pouca importância para essas discussões, foi absolutamente passivo nas discussões (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

Ele afirmou ainda que seria difícil encontrar docentes que tivessem conhecimento sobre a reforma curricular da Licenciatura, em razão do desinteresse em discuti-la. É possível perceber que o não envolvimento dos professores nas reuniões que tinham como objetivo discutir o PP da Licenciatura decorre de um maior investimento pessoal no que é valorizado no campo universitário: a pesquisa. Outros fatores também podem ter contribuído para o esvaziamento das reuniões: a maioria dos professores do DEP se identificava mais com o curso de Bacharelado; o fato de ter sido delegada a um único professor a tarefa de representar, discutir, propor, conduzir e articular a reforma do curso de Licenciatura retirou do processo a construção coletiva de uma proposta curricular, mesmo considerando-se que havia outros professores vinculados à Licenciatura, mas que não apareceram nos relatos como presentes e atuantes nas discussões; o aspecto político da reforma, porque o “grupo da Licenciatura”, ao assumir a posição de oposição à direção da Unidade, ocupada pelo grupo de maior poder no subcampo, conforme já relatado, provocou uma cisão que prejudicou o andamento das discussões sobre a reforma curricular.

Outro aspecto importante que apareceu em vários momentos das entrevistas, e que também pode ser relacionado à falta de interesse em discutir a proposta de reforma do curso de

Licenciatura, refere-se ao entendimento que o modelo existente não carecia de alteração. O que pode ser percebido claramente na fala do Professor D:

A gente padece de um mal. Como você bem sabe, esta é a escola mais antiga, a mais tradicional e bem conceituada, então, o perfil do nosso egresso foi delineado há bastante tempo, o que nos deixou em uma situação bem confortável. Esse conforto acabou fazendo que esta discussão [sobre a Licenciatura] não tivesse ganhado importância (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

Inclusive, no que se refere à distinção entre o Bacharelado e a Licenciatura, preconizado na Resolução CNE/CP 01/2002, o entendimento de que isso já era uma realidade no curso de formação de professores na EEFÉ/USP esteve presente na fala de dois dos professores entrevistados, o que reforça a percepção da Instituição de que a alteração curricular seria desnecessária:

O nosso curso [de Licenciatura], anteriormente, já era um curso distinto. Ele já tinha certa distinção que não era administrativa, mas que já estava bem caracterizada. Então, neste sentido, a mudança serviu apenas, na minha leitura, para preservar uma linha de pensamento pedagógico que já estava bem institucionalizada na Licenciatura. A Licenciatura sempre teve identidade. Ela podia não ser reconhecida [a distinção], institucionalmente, no sentido que é uma saída própria, uma entrada própria, mas essa Licenciatura já era um curso distinto do curso de Bacharelado (Entrevista realizada com o Professor D, no dia 29 de junho de 2011).

A meu ver, o curso de Licenciatura já tinha identidade própria. Eu acho que o grupo queria manter o que já existia... não é que queria manter, queria entender a razão da mudança. Mudar uma coisa que a maioria acha que está boa, só com uma proposta melhor. Não mudo nada se você não me provar, com argumentos, que isso supera o que aí está (Entrevista realizada com a Professora C, no dia 06 de julho de 2011).

O modelo de formação de professores praticado na Instituição até o momento da reforma era entendido, por um grupo que percebi majoritário, como o que propiciava ao licenciado “a melhor formação”. Esse posicionamento pode ser interpretado como parte da perspectiva acadêmica de uma discussão sobre formação de professores, mas também como mecanismo de resistência à mudança, que poderia alterar a relação de poder no subcampo. A distinção, desse modo, estaria mais relacionada à posição de prestígio da Licenciatura do que à melhoria na formação pretendida no modelo proposto pela reforma curricular. Essa seria uma das questões a serem enfrentadas pelas instituições formadoras, tal como encontramos no Parecer CNE/CP 09/2001:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador,

do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula” (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 16).

O discurso de que a Licenciatura na EEFÉ/USP teria uma identidade própria, o que poderia ser considerado um fator que levasse a um maior prestígio dela, se contrapõe às falas e aos indicadores que apontam o seu baixo *status*. O novo modelo de formação de professores proposto nas diretrizes curriculares, na parte em que destaca as especificidades da atuação profissional do licenciado, aponta a necessidade de um percurso curricular diferenciado, o que poderia tirar a Licenciatura de sua condição histórica de “apêndice do Bacharelado”. Ao que parece, esse não era o entendimento dominante no subcampo EEFÉ/USP. O problema principal estaria relacionado à baixa atratividade da Licenciatura em termos de profissão e à pouca procura do curso pelos alunos da Instituição. Essas convicções poderiam ser consideradas como estratégias não-intencionais, porque as coloco ao nível do discurso e do estigma que cerca a Licenciatura no campo universitário.

Ao longo desta pesquisa acadêmica, procurei registrar situações em que aparecem modos de agir e se manifestar que podem ser entendidos como estratégias não-intencionais e intencionais que resultam em ganhos de capital simbólico, de prestígio, de poder, entre outros. Isto quer dizer que essas atitudes são constantes e naturais no campo em questão, que se caracteriza como espaço de lutas simbólicas ou de relações de forças entre agentes e grupos de agentes. Essas são lutas pelo monopólio do poder, pela autoridade científica, que garantem aos vencedores a prerrogativa de impor a definição legítima das divisões do mundo social – no nosso caso, o subcampo Educação Física – e, por esse meio, fazer ou desfazer grupos. Essas lutas geram grupos que se organizam com o objetivo de “conservar ou modificar a estrutura do campo ou subcampo e de defender os interesses de seus membros” (BOURDIEU, 2007, p. 113). Nesse contexto de lutas simbólicas, percebo a reforma curricular como um dos momentos de enfrentamento entre grupos. Isto posto, procurei identificar, nas entrevistas, as estratégias utilizadas por agentes e grupos de agentes para preservar – movimento ortodoxo – ou modificar – movimento herético – o modelo de formação de professores praticado na EEFÉ/USP até 2006.

Talvez, tendo em vista o poder dos grupos internamente ao subcampo, o movimento de mudança curricular só se estabeleceu em função da aprovação de uma legislação resultante da

necessidade premente de modificação do modelo de formação de professores predominante no país (PARECER CNE/CP 09/2001). Na verdade, a própria USP, por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação, estabeleceu que todos seus cursos de Licenciatura deveriam se adaptar às orientações contidas no Programa de Formação de Professores – USP (2004), elaborado a partir de uma exigência feita pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) “de um projeto de licenciatura que subsidiaria a avaliação dos cursos superiores sob sua responsabilidade jurídica” (USP, 2004, p. V). A opção da comissão criada especialmente para elaboração desse Programa foi a de retomar a discussão da formação de professores na USP, em vez de simplesmente descrever como as diversas licenciaturas se estruturavam na Instituição, o que formalizaria “as práticas diversas que se cristalizaram ao longo das últimas décadas”. Ainda segundo esse documento,

[...] a exigência legal abria a oportunidade de se retomar a discussão sobre a formação de professores na USP. Uma iniciativa pioneira nesse sentido já havia sido realizada no início dos anos 90, com o Fórum das Licenciaturas, cujos documentos foram lidos e reavaliados. Cerca de três anos antes, a Faculdade de Educação havia sugerido mudanças substanciais na estrutura das licenciaturas, sem, contudo, obter uma adesão significativa das outras unidades. Tratava-se, a nosso ver, de uma oportunidade ímpar de se pensar conjuntamente novos rumos para a formação de professores do ensino básico e para a integração da universidade com as escolas públicas (USP, 2004, p. V-VI).

A necessidade de atender às exigências legais tornou-se, talvez, a principal estratégia de convencimento utilizado pelo professor que elaborou o PP da Licenciatura contra a resistência do Conselho Departamental do DEP em aprovar a proposta. Quanto a esse aspecto, o professor assim se manifestou, por meio da entrevista:

Era preciso montar um projeto que atendesse às diretrizes curriculares de formação de professores no Brasil, a partir de 2006. Em 2007, tinha que estar aprovado e funcionando, se não a gente corria o risco dos nossos diplomas não serem reconhecidos pelo MEC (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 06 de julho de 2011).

Por intermédio do relato feito pelo professor sobre a reunião do Conselho Departamental que discutiu a proposta de reformulação curricular da Licenciatura, evidenciaram-se as estratégias de resistência à mudança e as estratégias utilizadas pelo proponente do projeto pedagógico.<sup>94</sup> Não tive acesso à ata dessa reunião, mas os entrevistados que dela participaram tiveram falas

<sup>94</sup> Vale lembrar que o professor que elaborou o PP da Licenciatura era coordenador do curso de Licenciatura, representante do Departamento na Comissão de Graduação, foi representante da EEFE na CIL, reconhecido como do “grupo da Licenciatura”, ou seja, herético, mas não fazia parte do Conselho Departamental. Sua presença na reunião do Conselho se deu em razão de suas funções no processo de reformulação curricular.

coincidentes sobre a reunião e sobre como aconteceram as discussões. Evidentemente que as falas espelharam as posições por eles ocupadas no Conselho, composto, majoritariamente, por professores do “grupo do Bacharelado”. Procuo, abaixo, por meio da transcrição dos depoimentos, explicitar os embates acontecidos na reunião:

Quando o projeto foi ser votado na reunião do Conselho, o Professor E levantou, por exemplo, “porque não entrada separada?” Eu respondia que já havia passado o tempo para debater essas questões. Então, surgiram questões menores, inclusive, de esclarecimentos. O argumento que apresentei de que o projeto representava um consenso na Unidade não foi suficiente. Então, o Professor F votou contra na primeira votação e carregou outros membros que eram pessoas que estavam muito planteadas pela posição dele. Inclusive, o Professor F se absteve [o líder do grupo opositor à gestão da Unidade]. O projeto não foi aprovado pela grande maioria dos membros. Aliás, isso aconteceu na segunda votação, porque, na primeira vez, não foi votado porque eram necessários esclarecimentos. Na terceira, eles ameaçaram não votar, retirar da pauta para esclarecer. Foi, então, que usei o seguinte argumento: que se a gente não aprovasse aquele projeto, a partir desta data, os nossos alunos não teriam o diploma reconhecido pelo MEC e que se isso acontecesse eles seriam os responsáveis por isso [o diretor e a chefe de Departamento]. Eu acho que esse argumento foi decisivo (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 06 de julho de 2011).

Concretamente, se houve por parte de alguns membros do Conselho a impressão de que havia um movimento de retardar a aprovação, de prejudicar o voto, isso foi ao contrário. O que estava acontecendo é que faltavam informações, faltava uma articulação maior, uma discussão maior... antes das deliberações. Temos que articular tudo, não adianta nada o Departamento falar uma coisa se os professores disserem “Não!”. A Comissão de Graduação tinha que articular tudo isso. Você vai ter um grupo de professores aqui, que vão sempre dizer que o que foi discutido no Conselho do Departamento foi para prejudicar a Licenciatura, que a gente faz pouco caso da Educação Física Escolar (Entrevista realizada com o Professor E, no dia 27 de abril de 2011).

Então, a memória que tenho disto é que, primeiro, a ausência de discussão. Todo trabalho concentrado nas mãos de um professor, delegado pelo Departamento. Eu acho que houve um erro na condução do processo e desinteresse pela discussão. A gente só foi aprovar o nosso curso praticamente no limite do prazo que nos tinha sido dado. Nós estávamos correndo o risco de sermos irregulares. Toda vez que se fala em projeto político pedagógico, o que se faz? Tem uma discussão... o que não houve aqui (Entrevista realizada com o Professor F, no dia 07 de julho de 2011).

É possível perceber que os que resistiram em aprovar o projeto utilizaram a falta de esclarecimentos como seu principal argumento ou como sua principal estratégia. Mas, se nos reportarmos às falas dos entrevistados em outros momentos, verificaremos que houve tentativas de reuniões com objetivo de discutir a proposta pedagógica, porém, elas não aconteceram. As razões são várias, pelo que pude apurar: o baixo prestígio da Licenciatura, o desinteresse pela temática, questões políticas etc.

Outro aspecto digno de destaque refere-se ao fato de que o professor, o qual elaborou o projeto político-pedagógico da Licenciatura, reconhecia que determinados agentes e grupos de agentes detinham poder de decisão no subcampo, tanto que procurou atender aos seus interesses para não correr o risco de não ver o projeto aprovado, apesar de explicitar, em algum momento, sua discordância em relação ao pensamento deles. Isso ficou evidenciado em seu depoimento sobre o processo de elaboração do projeto que revelou suas principais estratégias para garantir a aprovação do PP, depoimento este que transcrevi quase na sua totalidade, por considerá-lo fundamental para demonstrar a influência dos agentes e grupos de agentes na configuração do currículo:

O projeto levou em consideração que havia na Unidade a concepção de que existe um núcleo básico que faz parte da formação do Bacharel em Esporte, do Bacharel em Educação Física e do Licenciado, que a gente chama de “área de conhecimento”, ou seja, nosso modelo é o modelo disciplinar. A Educação Física é uma disciplina acadêmica que estuda o ser humano envolvido em movimento a partir de diferentes níveis de análise, desde a bioquímica até a filosofia. Esse era um pensamento hegemônico aqui. Primeiro, porque ele é uma proposição defendida e argumentada por uma liderança. Então, havia o apoio do DEP... porque a liderança do Departamento, que eram E e F, pensava assim. Depois F muda, faz uma revisão desse pensamento. Essa concepção tem apoio do DEB porque esse modelo fortalece sua produção científica, que não discute educação física em sua essência... discute biomecânica do movimento, fisiologia, bioquímica, biofísica. No DEP, controle motor, aprendizagem motora. O DES ficava meio alheio a essas discussões, porque não mexia com o curso deles. Então, eu tive esse cuidado ao montar um projeto que contemplasse essa perspectiva de um núcleo básico que era o pensamento dominante. Embora eu achasse que entradas separadas... eu tinha outras ideias. Mas, era preciso construir um projeto de consenso, que considerasse a cultura e a perspectiva de formação de profissional da Unidade... hegemônica na Unidade... por isso o projeto já foi construído pensando... no núcleo básico, não se mexe; nas disciplinas do DEB, não se mexe. Eu não acho que um professor de Educação Física precise de tanta fisiologia, tanta bioquímica, tanta biomecânica como se tem no núcleo básico... é discutível isso. Mas, eu partia da ideia de que no núcleo básico não se pode mexer. Se diminuir créditos vai diminuir disciplinas, poder, influência e aí o projeto não passaria e a gente tinha uma data... Então, o projeto considerava as lideranças na época que, no DEP, eram E e F e, no DEB, eram todos os seus professores. Nesse sentido, o projeto teve apoio porque ele contemplava as perspectivas internas da Unidade e, no âmbito externo, ele tinha o apoio da CIL porque ele estava de acordo com o Programa de Formação de Professores da USP (Entrevista realizada com o Professor A, no dia 06 de julho de 2011).

Ao que parece, o referido professor tinha como certa a aprovação do projeto, o que não aconteceu em um primeiro momento. Talvez o professor, ao perceber que o embate estaria relacionado mais fortemente a questões políticas, recorreu ao argumento da responsabilização da direção da escola, da chefia do DEP e do Conselho Departamental pela possível ilegalidade dos diplomas dos licenciados que iriam ser emitidos pela Instituição, visto que eles não estariam de acordo com as determinações legais. Esse argumento superou, inclusive, o sentimento de autonomia da Instituição em relação às decisões do Ministério da Educação

(MEC), como bem lembrou um dos entrevistados quando citou a não participação da USP no ENEM e no ENADE, como exemplos. Tal autonomia poderia, então, dar sustentação a uma possível não adesão ao modelo proposto nas diretrizes curriculares da Licenciatura. O peso da estratégia utilizada para a aprovação da proposta se ancorou mais nas determinações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e da Pró-Reitoria de Graduação da USP do que propriamente na necessidade de mudança do modelo de formação de professores praticado na Instituição.

Quanto à questão política presente no processo de proposição e aprovação da reestruturação do modelo de formação de professores no subcampo, considero importante frisar que esta é, na minha opinião, uma situação que envolve relações de poder, em que os protagonistas são os professores E e F, líderes dos dois grupos oponentes no DEP. O que estava em jogo não seria somente a aprovação ou não do projeto político pedagógico da Licenciatura, mas a quem caberia o poder de decisão – o que teria reflexo nas questões administrativas e científicas no interior do Departamento.

Outro aspecto que preocupava o Conselho Departamental referia-se ao aumento dos encargos didáticos do DEP decorrentes da aprovação da reforma curricular que geraria a necessidade de contratação de professores para atender à demanda anunciada no projeto em discussão. O projeto foi aprovado condicionado à contratação de três professores, o que foi autorizado pelos órgãos superiores da USP.

Neste capítulo, apresentei uma análise dos dados coletados por meio das entrevistas e dos documentos, juntamente com uma discussão sobre a configuração curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFE/USP vigente até 2006 e a aprovada para vigorar a partir de 2007. Ou seja, pretendi, por intermédio dessa análise, atingir o propósito central desta pesquisa: investigar o processo de reforma curricular no curso de graduação em Educação Física desencadeado a partir das Resoluções CNE/CP Nº 01/2002 e CNE/CES Nº 07/2004 e suas consequências em termos da implementação, ou não, de mudanças na configuração do currículo da Licenciatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisou-se o processo de reforma curricular no curso de graduação em Educação Física, no período compreendido entre os anos de 2004 e 2006, e suas consequências em termos da implementação, ou não, de mudanças na configuração do currículo da Licenciatura.

Para tal, utilizei o conceito de campo do sociólogo francês Pierre Bourdieu, combinado com os conceitos de capital e *habitus* (BOURDIEU, 1983; 1984; 2003; 2007a; 2007b), usei como referência documentos oficiais aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) – principalmente as Resoluções CNE/CP 01/2002, CNE/CES 07/2004 – e estudos que dialogam com este trabalho, para desenvolver a presente investigação acadêmica.

As principais categorias de análise que possibilitaram evidenciar aspectos essenciais da reforma curricular estudada, principalmente no que se refere ao processo social presente na construção do currículo, retratam os termos e conceitos presentes no quadro teórico de Bourdieu, e versam sobre: concepções, interesses e desinteresses, formas de poder, estratégias (intencionais e não-intencionais). Essas categorias guardam uma relação de interdependência entre si – ou se complementam –, o que favoreceu a discussão e análise das informações presentes nos documentos estudados e nas entrevistas realizadas.

Verifiquei, por meio deste estudo, que a reforma curricular ocorrida no período entre 2004 e 2006, provocou um acirramento das lutas concorrenciais presentes no subcampo Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo (USP), e que a configuração do currículo aprovado em 2006 foi resultado de embates entre agentes e grupos de agentes – ortodoxos e heréticos – que lutavam para preservar ou mudar as relações de poder no subcampo. Ficou evidente qual grupo ocupava as posições de poder e decisão no momento de definição do currículo – o “grupo do Bacharelado” ou o “grupo da Licenciatura” – proveniente do acúmulo de capital universitário e científico que tem como referência o que é valorizado na Instituição estudada.

Por mais paradoxal que pareça, o processo de discussão da reforma curricular não foi objeto de interesse do grupo dominante no subcampo – em função do seu envolvimento em pesquisa, pós-graduação e publicações. O maior investimento no que é valorizado no campo

universitário propiciou aos seus detentores, tanto no contexto mais amplo do subcampo – entre os departamentos de Biodinâmica do Movimento do Corpo Humano (DEB), Departamento de Esportes (DES) e Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano (DEP) – quanto no contexto mais específico do DEP, responsável pelo curso de Licenciatura e onde se localizou o principal conflito por ocasião da reforma curricular, o reconhecimento tácito do seu poder. Por meio do levantamento dos capitais cultural, científico e universitário, realizado no presente estudo, e pelos depoimentos dos agentes entrevistados, identifiquei o DEB como o detentor de maior poder no subcampo, seguido do DEP e pelo DES. Na esfera do DEP, o poder instituído aos agentes e grupos de agentes foi resultado do acúmulo desses capitais ao longo dos anos, seguindo a mesma lógica do campo universitário, conforme verifiquei na análise dos documentos selecionados e das entrevistas realizadas.

O que se pode afirmar é que o desinteresse pela discussão da reforma tanto no subcampo quanto internamente ao DEP, condiz com o pensamento dominante de que o modelo de formação profissional adotado na Instituição “já era bastante favorável à formação de professores” e não necessitava de mudança. Mas, em função do imperativo legal, a adoção de um novo modelo de formação era obrigatória. O conflito, então, se estabeleceu – principalmente no DEP – para a definição do novo modelo de formação docente que seria adotado pela Instituição, porque entraram no jogo as relações de poder presentes nesse Departamento.

Os estudos aqui realizados para identificar os antecedentes da reforma, ocorrida em 2004, revelaram que a definição de forças que passaram a predominar na Instituição em questão aconteceu a partir da criação dos cursos de Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física, no ano de 1992. O processo que culminou com a “tomada de poder” pelo grupo que se tornou dominante no subcampo iniciou-se com a introdução de disciplinas de orientação acadêmica e científica no lugar das disciplinas “orientadas para a prática” no currículo. Esse grupo já vinha se constituindo em torno do investimento na pós-graduação e na pesquisa e seu fortalecimento se deu com as mudanças na graduação. Os relatos sobre os movimentos de resistência à retirada das modalidades esportivas dos cursos de Bacharelado em Educação Física e da Licenciatura demonstraram que, na década de 1990, houve realmente uma mobilização de grupos no processo de reforma curricular – diferentemente do ocorrido na reforma curricular de 2004 – principalmente no que se refere à criação dos bacharelados. A Licenciatura, também naquele

momento, não foi objeto de disputas – utilizou-se o argumento de que os alunos não pretendiam ser professores e o baixo prestígio da pesquisa em Educação Física Escolar fez com que o grupo dominante no subcampo implantasse uma concepção de formação docente que colocou a Licenciatura como facultativa, alocando-a após a conclusão do Bacharelado em Educação Física. Não por acaso, a Educação Física Escolar não se constituiu como objeto de estudos e pesquisas na EEFÉ/USP. O fato de não ter havido alteração no projeto pedagógico dos bacharelados, na reforma de 2004, seria mais um indicativo de que o jogo fora decidido em 1992.

A análise do projeto pedagógico revelou que as alterações promovidas – mesmo com a aprovação dos órgãos competentes – não atenderam aos princípios norteadores para a formação de professores da educação básica, no que se refere à construção de uma “identidade própria” para as licenciaturas, o que necessariamente requer uma formação distinta do professor em relação ao bacharel, e que essa formação deveria acontecer, portanto, desde o início do curso. A formação para a pesquisa também não foi contemplada no currículo. O que houve, na verdade, foi uma diminuição da carga horária destinada às disciplinas e atividades voltadas para tal fim. Isso pode representar um pensamento dominante na Instituição em questão de que o professor não pesquisa – ou não necessita ter domínio dos métodos e processos de investigação para atuar como docente –, e que a pesquisa na área de Educação Física é atividade própria do bacharel. Em uma instituição em que a pesquisa é valorizada e estimulada, reduzir o tempo destinado à investigação científica/acadêmica não condiz com o propósito de excelência em pesquisa da USP e da própria EEFÉ. Dessa maneira, é possível que o modelo de formação de professores vigente até 2006 – que tinha o Bacharelado como pré-requisito – possibilitasse uma melhor formação para a pesquisa – mesmo sendo ela direcionada para o bacharel.

O aspecto positivo a se destacar na estrutura curricular aprovada em 2006 – mais por imposição do imperativo legal – refere-se ao aumento da carga horária destinada ao estágio supervisionado que, junto com a “prática como componente curricular”, proporcionou um maior tempo para a prática docente no curso. Isso caracteriza uma mudança significativa em relação ao currículo anterior, que reservava apenas 120 horas para o estágio supervisionado.

As entrevistas revelaram que os embates ocorridos no momento da aprovação do projeto pedagógico do curso de Licenciatura pelo Conselho do DEP, giraram em torno das relações

de poder presentes nesse Departamento. O aspecto acadêmico da discussão não prevaleceu. O que sobressaiu foi a questão política. O modelo adotado, que pode ser denominado “2+2” – em contraposição ao modelo anterior “4+1,5” – foi resultado de um acordo entre os grupos e o receio, por parte do grupo dominante, de ser responsabilizado pela possível ilegalidade dos diplomas, visto que o prazo para aprovação e encaminhamento do projeto pedagógico para as instâncias superiores, com vistas à revalidação do reconhecimento do curso, tinha se esgotado. Se não houvesse essa pressão de tempo e de legalidade, o projeto pedagógico da Licenciatura possivelmente não seria aprovado.

Novas inquietações surgiram no decorrer da pesquisa e suscitaram questões que entendo serem merecedoras de atenção. Uma das constatações desta investigação acadêmica foi que o número de alunos interessados em cursar a Licenciatura era relativamente pequeno na vigência do modelo de formação docente anterior ao aprovado em 2006. A expectativa criada em torno do novo modelo, em que o aluno poderia optar pela Licenciatura no 5º período do curso – somente para os que se candidataram, no processo de seleção, ao Bacharelado em Educação Física – era que ele poderia atrair alunos que realmente quisessem ser professores. A afirmação de vários agentes de que a profissão docente não é atrativa, coloca em dúvida a expectativa colocada para o curso. Levantam-se, então, novas questões: o modelo aprovado em 2006 pode realmente atrair alunos interessados em ser professores, alterando o quadro que se tinha anteriormente na EEFE/USP? Houve aumento de demanda para a Licenciatura na Instituição? Qual o papel de uma instituição pública de ensino superior com a formação de professores – em termos quantitativos e qualitativos?

A presente pesquisa foi desenvolvida no momento da elaboração e aprovação do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFE/USP. Alguém pode se interessar pelo estudo do processo de implantação e avaliação do novo currículo e este constituir-se como um outro passo necessário para completar a investigação sobre a reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFE/USP – o que provavelmente pressupõe novos conflitos, outros jogos.

## REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

- ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004, 203p.
- ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos de estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. São Paulo; Fundação Carlos Chagas. 2006. p. 637-651.
- ALVIANO JR., Wilson. *Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular*. 2011. 270 f. – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação).
- AMADIO, Alberto Carlos. Os caminhos da Pós-Graduação *strictu sensu*. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13, dezembro 1999. Número Especial. Comemorativo aos 30 anos de incorporação da Escola de Educação Física e Esporte pela Universidade de São Paulo. p. 36-41.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. F. *et al.* (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p.
- ANTUNES et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física Escolar: 1999-2003. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 3, set/dez 2005. p. 179-184.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988, 229 p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Relatório de Atividades na Pró-Reitoria de Graduação (fev. 1990-ago.1993). In: PEREIRA, Paulo Cesar Xavier (org.). *Vinte anos da criação das Pró-Reitorias na Universidade de São Paulo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 21-39.
- BENITES, C. B., SOUZA NETO, S., HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. In: *Educação e Revista*, São Paulo, v. 34, p. 343-360. mai/ago. 2008.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. 288p.
- BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Paris: Lês Editions de Minuit, 1984. 307p.
- BOURDIEU, P. and WACQUANT, Lóic J. D.. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The university of Chicago Press, 1992. 331p.
- BOURDIEU, P. *Les usages sociaux de la science*. Paris: INRA Editions, 1997. 78p.
- BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual: itinerário de um conceito. Colección: *Jungla Simbólica*. Argentina, 2002. 128p.
- BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R.(org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 122 – 155.

BOURDIEU, P. (a). *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS.: Zouk, 2007. 560p.

BOURDIEU, P. (b). *O poder simbólico*. 11ª Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007. 322p.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 15/04/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 298, de 17/11/1962. Currículos mínimos dos cursos de Educação Física e Desportos. Documenta Nº 10, dez. 1962. Brasília, p. 51-54.

BRASIL. Presidência da República, Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em: 21/05/2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Lei Nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10464.htm)>. Acesso em: 21/05/2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Lei Nº 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126059/decreto-lei-705-69>>. Acesso em: 03/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 894, de 02/12/1969. Currículo mínimo de Educação Física. *Revista Documenta* Nº 109, dez. 1969. Brasília, p. 153-157.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE Nº 69, de 2/12/1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física. *Revista Documenta* Nº 109, dez. 1969. Brasília, p. 157-159.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 215, de 11/03/1987. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. *Revista Documenta* Nº 315, mar. 1987. Brasília, p. 157-185.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE Nº 03, de 16/06/1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). *Revista Documenta* Nº 315, jun. 1987. Brasília, p. 156-159.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.696 de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em:

<[http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=38](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=38)>. Acesso em: 22/04/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília; MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 22/04/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, Seção 1, p. 08. 04 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 02, de 19/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em:

<<http://meclegis.mec.gov.br/palavra-chave/index/palavraChave/85/letter/page/7>>. Acesso em: 02/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES Nº 07, de 31/03/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelecem orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, Seção 1, p. 18, 05 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 27/08/2004. Adia o prazo previsto no Art. 15 da Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

<[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res\\_2004\\_02\\_CP.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_02_CP.pdf)>

Acesso em: 23/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resolução Nº 115. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 de agosto de 2004, Seção 1, p. 27-28.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2004* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2006. 409 p. Disponível em:

<[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8D22735B-5F2D-420E-8FC6-FC6E9C18E8D3%7D\\_sinopse1\\_2004.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8D22735B-5F2D-420E-8FC6-FC6E9C18E8D3%7D_sinopse1_2004.pdf)>. Acesso em: 22/05/2013.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *Resolução Normativa 016*, de 06/07/2006. Estabelece normas gerais e específicas para as seguintes modalidades de bolsas individuais no País: Produtividade em Pesquisa (PQ)... Disponível em:

<[http://www.cnpq.br/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/100343](http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343)>. Acesso em: 15/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria Nº 142, de 31 de julho de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 07 de agosto de 2007, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21/09/2012.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do Movimento para as Reformulações Curriculares dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). In: *Em Aberto*. Tendências na Formação de Professores. Brasília. Ano XII, Nº 54, abr./jun.. 1992. p. 75- 86.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. “As apropriações da obra de Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área”. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17\\_07\\_AFRANIO\\_DENICE\\_e\\_GILSON.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_07_AFRANIO_DENICE_e_GILSON.pdf)>. Acesso em: 07/07/2010.

CESÁRIO, M.; PALMA, Â. P. T. V.; PALMA, J. A. V. *Pensando a formação docente e construindo currículos: o processo de reformulação do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina*. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/publicacoes.php>>. Acesso em 08/07/2010.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação de docentes. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, n. 37, maio/agosto. p. 39-58.

DE SANTO, Dalberto Luiz. Pontos a considerar sobre a avaliação do curso de Bacharelado em Educação Física – Turma 1995. Universidade de São Paulo. Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano. *Caderno Documentos*. Nº 3, out. 1997. p. 83-91.

D'ÁVILA, R. C. *As representações sociais dos professores da graduação em Educação Física sobre o bacharelado*. 2007, 167 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

D'ÁVILA, R. C.; LIMA, M. L. R.. Formação de Professores de Educação Física: o que mudou? In: *XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 2010, Belo Horizonte. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010. p. 14-26.

D'ÁVILA, R. C.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. . Modelos de formação profissional em Educação Física: a separação necessária entre Bacharelado e Licenciatura. In: GARCIA, Emerson Silami; LEMOS, Kátia Lúcia Moreira (Org.). *Temas Atuais XII em Educação Física e Esportes*. . 1ª Edição. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2010, v. XII. p. 153-170.

D'ÁVILA, R. C. Quem treina e dirige a equipe esportiva da escola em campeonatos estudantis: o Bacharel ou o Licenciado? In: COUTO Ana Cláudia Porfírio; LEMOS Kátia Lúcia Moreira. (Org.). *Temas Atuais XIII em Educação Física e Esportes*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2011, v. XIV. p. 169-189.

DEFOURY, Vincent. *Apresentação*. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 7-9.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Paradigmas contemporâneos da formação docente*. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

ENGLER, Joaquim José de Camargo (Coordenador - Editor). *Anuário Estatístico USP/2000*. Universidade de São Paulo, Coordenadoria de Administração Geral. São Paulo: CODAGE/USP, 2000, p. 99. Disponível em:  
<<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>>. Acesso em: 11/09/2013.

ENGLER, Joaquim José de Camargo (Coordenador - Editor). *Anuário Estatístico USP/2001*. Universidade de São Paulo, Coordenadoria de Administração Geral. São Paulo: CODAGE/USP, 2001, p. 102.

ENGLER, Joaquim José de Camargo (Coordenador - Editor). *Anuário Estatístico USP/2002*. Universidade de São Paulo, Coordenadoria de Administração Geral. São Paulo: CODAGE/USP, 2002, p. 100.

ENGLER, Joaquim José de Camargo (Coordenador - Editor). *Anuário Estatístico USP/2003*. Universidade de São Paulo, Coordenadoria de Administração Geral. São Paulo: CODAGE/USP, 2003, p. 103.

ENGLER, Joaquim José de Camargo (Coordenador - Editor). *Anuário Estatístico USP/2004*. Universidade de São Paulo, Coordenadoria de Administração Geral. São Paulo: CODAGE/USP, 2004, p. 105.

ENGLER, Joaquim José de Camargo (Coordenador - Editor). *Anuário Estatístico USP/2005*. Universidade de São Paulo, Coordenadoria de Administração Geral. São Paulo: CODAGE/USP, 2005, p. 107.

ENGLER, Joaquim José de Camargo (Coordenador - Editor). *Anuário Estatístico USP/2008*. Universidade de São Paulo, Coordenadoria de Administração Geral. São Paulo: CODAGE/USP, 2008, p. 177. Disponível em:  
<<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>>. Acesso em: 11/09/2013.

FARIA JÚNIOR, Alfredo G. *Professor de Educação Física, Licenciado Generalista*. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (org.). *Fundamentos Pedagógicos. Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Série Pesquisa, Nº 6. Brasília, 2005, 79 p.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: 1993, 205p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GNECCO, José Roberto. *Reforma Universitária e a USP: a integração da Escola de Educação Física em 1999*. São Paulo. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação. 2005. v. 1. 294fls. Tese (Doutorado em Educação).

GOIS JUNIOR, Edivaldo *et al.*. Estudo histórico sobre a formação profissional na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (1980-1990). *Motriz: Revista de Educação Física*. 2012, vol.18, n.2, p. 393-400. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742012000200019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742012000200019&script=sci_arttext)>.

Acesso em: 10/10/2012.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. *Coleção: Ciências Sociais da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 140p.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. *Educação Física e Hegemonia*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas, 1994. 429fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

KERR, John F. *Changing the curriculum*. London: UNIBOOKS – University of London Press Ltd. 1968, 112 p.

LAHIRE, Bernard (org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999. Textes à l'appui. 258p.

LAHIRE, Bernard. Champ, hors-champ, contrechamp. In: LAHIRE, Bernard (org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999. Textes à l'appui. p. 23-57.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* *Modus Operandi da Produção Científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações*. *Revista de Educação Física/UEM*, v. 23, n. 1, p. 1-14, 1º trim. 2012.

MANGEZ, E.; LIÉNARD, G.. Currículo (Sociologia do). In: ZANTEN, Agnès van. (Coord. ). *Dicionário da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 163-167.

MANOEL, Edison de Jesus; OKUMA, Silene S.; DE SANTO, Dalberto Luiz. Reflexão e avaliação do Curso de Bacharelado em Educação Física: um estudo preliminar da preparação profissional na EEFUEUSP. Universidade de São Paulo. Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano. *Caderno Documentos*. Nº 3, out. 1997. p. 4-55.

MANOEL, Edison de Jesus. A dinâmica do estudo e promoção da atividade motora humana: transição de fase na EEFUE-USP? *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13[1], jan/jun 1999. p. 103-118.

MANOEL, Edson de Jesus; TANI, Go. Preparação profissional em Educação Física e Esporte: passado, presente e desafios para o futuro. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13, dezembro 1999. Número Especial. Comemorativo aos 30 anos de incorporação da Escola de Educação Física e Esporte pela Universidade de São Paulo. p. 13-19.

MASSUCATO, José Geraldo; BARBANTI, Valdir José. Histórico da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13, dezembro 1999. Número Especial. Comemorativo aos 30 anos de incorporação da Escola de Educação Física e Esporte pela Universidade de São Paulo. p. 9-12.

MARIZ DE OLIVEIRA, José Guilmar. Preparação Profissional em Educação Física. In: PASSOS, Solange C. E. (org). *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília, SEED/MEC/UnB, 1988. p. 227-244.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 106, jan/abr, 2009. p. 15-35. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 22/05/2013.

MENDES, Cláudio Lúcio. *Reforma Curricular do Curso de Educação Física: relações de poder, atores e seus discursos*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação / UFMG. 1999

MÜLLER, Deise Margô. *Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em educação física: adequação legal ou reforma?* 2006. 115 pp. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

MUSGROVE, Frank. The contribution of Sociology to the study of the Curriculum. In: KERR, John F. *Changing the curriculum*. London: UNIBOOKS – University of London Press Ltd. 1968. p. 96- 109.

NETO, S. de S. *et al.* *A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no séc. XX*. Disponível em:  
<<http://www.avaliacao.fae.fi.ufu.br/uploads/media/formacao.doc>>. Acesso em: 07/07/2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. In: *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. p. 15-22.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Entre o Subjetivismo e o Objetivismo: considerações sobre o conceito de habitus em Pierre Bourdieu. In: *Teoria e Sociedade*, nº 10, julho-dezembro, 2002. p. 144-169.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149p.

OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *O Campo Universitário no Brasil: Políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. 207 p.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *O Campo Universitário no Brasil: Políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 11-37.

OLIVEIRA, Vitor Marinho (org.). *Fundamentos Pedagógicos. Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. 190p.

ORTIZ, R.(org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. 169p.

PASSOS, Solange C. E. (org.). *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília, SEED/MEC/UnB, 1988. 426p.

PEREIRA, Paulo César Xavier (org.). *Vinte Anos de Criação das Pró-Reitorias na Universidade de São Paulo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 290p.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. In: *Revista Poésis Pedagógica*, v. 3, n. 3-4, 2006. p. 5-24. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/poiesis/issue/view/833>>. Acesso em: 03/01/2014.

RANIERI, Nina Beatriz S. (org.). *Autonomia Universitária na USP: 1934-1969*. Vol. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. 408p.

ROSE JÚNIOR, Dante De. Os Serviços de extensão universitária: presente, passado e futuro. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13, dezembro 1999. Número Especial. Comemorativo aos 30 anos de incorporação da Escola de Educação Física e Esporte pela Universidade de São Paulo. p. 42-47.

SÁCRISTAN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 287p..

SÁCRISTAN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed.. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352p.

SÃO PAULO. Decreto n. 4.855, de 27 de janeiro de 1931. Cria o Depto. de Educação Física do Estado de São Paulo. *Boletim de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 4, n.10, p.85. 1944.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 07, de 15 de março de 2000. *Diário Oficial do Estado*. Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 110 (100), sexta-feira, 26/05/2000.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 56, de 05 de março de 2006. Disponível em:<<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2006/882-80Del-56-06-Ind-57-06.doc>> Acesso em: 12/12/2013.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE n. 251, de 23 de maio de 2007. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2007/580-01-Par-251-07.doc>>. Acesso em: 12/12/2013.

SCHNEIDER, M.; DURLI, Z.; NARDI, E. L.. *Reformas dos cursos de formação de professores: relação entre políticas curriculares e a prática pedagógica*. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4946/4189>>. Acesso em 07/07/2010.

SILVA, R. F. da. *As políticas curriculares no curso de filosofia da Universidade Federal do Maranhão: relações de poder e regulação do currículo*. Disponível em:

<[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../TeseRosemaryFerreiradaSilva.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../TeseRosemaryFerreiradaSilva.pdf)>. Acesso em 07/07/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. *Coleção: Ciências Sociais da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-13.

SOUZA NETO, Samuel de. *A Educação Física na Universidade: Licenciatura e Bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico - práticas*. São Paulo. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 1999. 2v. Tese (Doutorado em Educação).

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência*. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001. 399 fls. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação).

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 9-50. 1996.

TANI, Go. Algumas reflexões sobre o bacharelado em Educação Física. Universidade de São Paulo. Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano. *Caderno Documentos*. Nº 3, out. 1997. p. 56-70.

TANI, Go. A atividade de pesquisa na Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo: passado, presente e futuro. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13, dezembro 1999. Número Especial. Comemorativo aos 30 anos de incorporação da Escola de Educação Física e Esporte pela Universidade de São Paulo. p. 20-35.

TANI, Go e MANOEL, Edison de Jesus. Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go (orgs.). *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre; Editora da UFRGS, 2004. p. 113-141.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública [on line]*, 2006, v. 40, nº 1, p. 27-53. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>>. Acesso em: 16/01/2014.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. *Formação de profissionais de Educação Física e Esportes na América Latina*. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 7, p. 2-54, jul./dez. 2005. Disponível em <[www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao](http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao)>. Acesso em: 03 jul. 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Escola de Educação Física e Esporte. Departamento de Pedagogia do Esporte. *Caderno Documentos*. Nº 3, out. 1987. 92p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Conselho Universitário. *Resolução Nº 3461*, de 07 de Outubro de 1988, que baixa o Estatuto da Universidade de São Paulo. Publicada no D.O.E. de 08 de outubro de 1988.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Conselho Universitário. *Resolução N° 3745*, de 19 de outubro de 1990, que baixa o Regimento Geral da Universidade de São Paulo. Publicada no D.O.E. de 23 de outubro de 1990.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP (a). Escola de Educação Física e Esporte. Comissão de Graduação. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física*. 1992. 2p (mimeo).

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP (b). Escola de Educação Física e Esporte. Comissão de Graduação. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. 1992. 2p (mimeo).

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Licenciaturas. *Programa de Formação de Professores*. 2004. 37p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Pró-Reitoria de Graduação. Grupo de Trabalho de Apoio Pedagógico. *Relatório de Pesquisa: Atividades de Docentes da Universidade de São Paulo*, Outubro de 2005. 24p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Pró-Reitoria de Graduação. *Relatório de Gestão 2002-2005*. 53 p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Conselho Universitário. 15 de maio de 1969. Sessão 642ª. Fls. 1-35. In: RANIERI, Nina Beatriz S. (org.). *Autonomia Universitária na USP: 1934-1969*. Vol. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005, p. 268.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Escola de Educação Física e Esporte. Diretoria da EEFE-USP. *Relatório de Gestão*. Setembro 2002 – Setembro 2006. 107p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Escola de Educação Física e Esporte. Comissão de Graduação. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. 2006. 3p (mimeo).

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Pró-Reitoria de Graduação. *Relatório de Gestão 2006-2009* – Novembro 2009. 246p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Pró-Reitoria de Graduação. Programa de Formação de Professores – USP. *Relatório de Gestão 2006-2009* – Nov. 2009. p. 137-153.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Escola de Educação Física e Esporte. Diretoria da EEFE-USP. *Relatório de Gestão*. Setembro 2006 – Setembro 2010. 80p.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. *Preparação profissional em Educação Física: das leis à implementação dos currículos*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física (dissertação de mestrado em Educação Física). Campinas, 1996. 105fls.

ZANTEN, Agnès van. (Coord.). *Dicionário da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. 830p.

YING, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.



## ANEXO 1

### Projeto Pedagógico do Bacharelado em Esportes

(1992 – alterado em 2006 somente no que se refere à inclusão do ciclo básico)

#### Descrição:

O Esporte estruturado é sinônimo de “Esporte Formal”, o qual é definido com “uma atividade regulada por normas nacionais e internacionais e por suas regras específicas”, pela Lei 9615 de 24 de março de 1998 (artigo 1º, parágrafo 1), alterada pela Lei 9981, de 14 de julho de 2000. O Esporte Formal não é determinado pelo nível do praticante (Esporte de Alto Nível ou de Alto Rendimento), abrange diferentes estágios de capacidade e habilidade dos praticantes, indo desde a iniciação até os mais altos níveis de sua prática, nas diferentes esferas de organização do Esporte, a saber: escolas, clubes, associações, comunidades locais, empresas, academias, ligas, federações, confederações e nos diversos níveis de organização governamental seja municipal, estadual, nacional ou internacional. A partir destes conceitos estrutura-se o Curso de Bacharelado em Esporte na EEFÉUSP, cuja duração mínima de quatro anos (oito semestres) e máxima de seis anos (doze semestres).

#### Perfil do Aluno:

O aluno do curso de Bacharelado em Esporte tem suas áreas de interesses voltadas ao estudo dos fenômenos envolvidos na atividade esportiva para diferentes segmentos da sociedade e diferentes níveis de praticantes (da iniciação ao alto rendimento) e a ele é dada a oportunidade de vivenciar essas atividades a partir de contato direto com a clientela com a qual irá trabalhar posteriormente.

Esse aluno busca a informação através da constante atualização bibliográfica e do contato com profissionais da área específica. A pesquisa também faz parte de seu universo, colaborando para o desenvolvimento de seu aspecto crítico e participativo. Seu envolvimento com grupos de estudos e laboratórios é incentivado e há uma procura constante por programas como PET, monitorias e participação em eventos.

#### Histórico:

Em 1992, após muitos anos oferecendo o tradicional curso de Licenciatura em Educação, a então Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo aprovou uma proposta pioneira de criação de dois cursos com diferentes enfoques: Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte.

O Bacharelado em Esporte, único no Brasil, procura estudar todos os aspectos que norteiam o fenômeno "Esporte", com enfoques nas áreas biológicas, humanas e exatas, através de abordagens gerais e específicas (quando relacionadas às modalidades esportivas).

O Esporte é focalizado nos diversos segmentos da sociedade e também nos diferentes níveis de seus praticantes (da iniciação ao alto rendimento).

Estes cursos têm sofrido modificações em suas estruturas sempre procurando inovar e acompanhar a evolução da área e sua criação provocou a mudança do nome da instituição que, a partir de 1997 passou a chamar-se “Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo”.

Descrição do profissional:

O campo de atuação do Bacharel em Esporte é muito abrangente e estende-se a qualquer atividade relacionada à prática esportiva estruturada em entidades de diferentes setores: escolar, empresas e academias. O Esporte, como área de atuação profissional deve possuir profissionais que:

Conheçam plenamente suas áreas de atuação, que de forma geral englobam: preparação física, técnica e tática de equipes esportivas nos diferentes níveis, desde a iniciação esportiva até o esporte de alto nível.

Possuam fundamentação teórica para uma atuação generalizada e condições para habilitação e/ou especialização nos vários níveis de cada área (da iniciação ao alto nível).

Dominem as técnicas de intervenção na preparação atlética individual e/ou coletiva de equipes em diferentes níveis

Conheçam as técnicas administrativas básicas que permitam:

- A supervisão e gerenciamento de equipes esportivas e de entidades de administração do Esporte (clubes, ligas, federações e confederações), assim como nos diferentes níveis de organização governamental: municipal, estadual ou federal.

- A organização de eventos esportivos em diferentes níveis

Sejam capazes de oferecer consultoria e assessoria relativa as suas áreas de especialização.

Projeto Pedagógico:

O Esporte, visto como um dos fenômenos culturais e sociais de maior relevância do século XX merece ser estudado academicamente, face às constantes necessidades de evolução no desempenho de atletas de diferentes níveis e o envolvimento de parcelas cada vez maiores da população mundial engajadas nas suas formas de manifestação. Dado o envolvimento de seres humanos dentro de seu contexto, tem-se que o Esporte deve ser estudado à luz de várias abordagens (biológicas, psicológica e sociológica), integradas horizontalmente, e em determinado momento, especificadas em função de particularidades dos grupos e/ou modalidades que venham a ser alvo desses estudos. O conhecimento a ser produzido deve Ter caráter eminentemente aplicado e tecnológico, com base numa formação geral que não deixa dúvidas quanto à sua extrema necessidade para o futuro profissional formado nesse curso. Desta maneira a idéia que prevalece, dentro de uma seqüência lógica seria:

Disciplinas de formação geral (tanto de caráter biológico, quanto as de caráter humanístico).

Disciplinas de conhecimento específico — aplicação e estabelecimento de relações entre as primeiras e o Esporte como fenômeno mais amplo Disciplinas aplicadas — todo o conhecimento anterior aplicado especificamente a uma ou a um grupo de modalidades esportivas ou atividades relacionadas à prática esportiva. Neste último grupo poderíamos considerar aspectos altamente técnicos, táticos, relacionados a um determinado tipo de modalidade esportiva, caracterizando-se o aspecto de especialização do aluno do curso de Bacharelado em Esporte.

Até o momento, o Curso de Bacharelado em Esporte na EEFEUSP tem a disciplina Estágio Curricular, com a obrigatoriedade de 240 horas de estágio, segundo normas instituídas para a realização do mesmo, de acordo com a orientação geral de estágios da universidade.

Aos alunos do Curso de Bacharelado em Esporte da EEFEEUSP é dada a oportunidade de participar de diferentes áreas de pesquisa, em termos de iniciação científica nos diversos laboratórios que compõem a EEFEEUSP, além de poder contar com a melhor biblioteca da área de Educação Física e Esporte do país.

Com relação às possibilidades de atuação através de monitorias, o estudante tem a oportunidade de atuar em diferentes cursos de extensão para a comunidade, oferecidos pelo Departamento de Esporte da EEFEEUSP, assim como no Centro de Práticas Esportivas da USP.

## ANEXO 2

### Projeto Pedagógico do Bacharelado em Educação Física

(1992 – alterado em 2006 no que se refere à inclusão do ciclo básico e à articulação com a Licenciatura)

A Educação Física, como área profissional, visa a atender a população (sociedade) em todas as faixas etárias na melhoria da sua qualidade de vida, relacionada ao não sedentarismo, educando-a a manter um comportamento de praticante permanente de atividades físicas. Entenda-se como atividade física qualquer movimento corporal que resulte num substancial aumento dos gastos das reservas energéticas, o que inclui as atividades físicas de lazer, a ginástica, o esporte, as tarefas da vida diária, entre outras. O termo educação física, por sua vez, refere-se aos conhecimentos sistematizados sobre o movimento humano, conhecimento esse que deve capacitar o aluno a otimizar suas potencialidades e possibilidades de movimentos de forma a se regular, interagir e transformar o meio ambiente, com autonomia, em busca de melhor qualidade de vida.

Desta forma, são objetivos do curso:

- 1 - Capacitar o aluno a atuar profissionalmente no mercado de trabalho, planejando, administrando, implantando, desenvolvendo e avaliando programas de educação física para a população em geral e para indivíduos portadores de deficiências, no contexto não-escolar e escolar.
- 2 - Capacitar o aluno a emitir pareceres, oferecer assessorias e consultorias que orientem indivíduos ou grupos organizados em questões pertinentes à atividade física e suas interfaces com a saúde e educação.
- 3 - Capacitar o aluno a buscar aperfeiçoamento acadêmico-profissional contínuo ao longo de sua carreira profissional.

Perfil do Aluno:

O aluno do curso de Bacharelado em Educação Física tem suas áreas de interesses voltadas ao estudo dos fenômenos envolvidos na atividade física para diferentes segmentos da sociedade, inclusive o escolar (quando cursa a Licenciatura) e a ele é dada a oportunidade de vivenciar essas atividades a partir de contato direto com a clientela com a qual irá trabalhar posteriormente.

Esse aluno busca a informação através da constante atualização bibliográfica e do contato com profissionais da área específica. A pesquisa também faz parte de seu universo, colaborando para o desenvolvimento de seu aspecto crítico e participativo. Seu envolvimento com grupos de estudos e laboratórios é incentivado e há uma procura constante por programas como PET, monitorias e participação em evento.

Histórico:

Em 1992, após muitos anos oferecendo o tradicional curso de Licenciatura em Educação, então Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo aprovou uma proposta

pioneira de criação de dois cursos com diferentes enfoques: Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte.

O Bacharelado em Educação Física vinha preencher uma grande exigência do mercado de trabalho evidenciada pelas novas tendências de oferecimento de atividade física para diferentes segmentos (adultos, idosos, deficientes), sem perder o vínculo com a abordagem da atividade física desenvolvida na escola, através do curso de Licenciatura que se segue ao Bacharelado. Outro aspecto importante desses cursos é o incentivo às atividades acadêmicas (monitorias e estágios) e a participação dos alunos em projetos de pesquisas e atividades comunitárias. Estes cursos têm sofrido modificações em suas estruturas sempre procurando inovar e acompanhar a evolução da área.

Descrição do profissional:

Os cursos Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física caracterizam-se como cursos de preparação profissional que qualificarão pessoas a prestarem serviços de atividade física para a população em geral e ministrarem aulas de educação física em escolas. Os cursos de Educação Física não se restringem à simples implementação da grade curricular, mas repousam numa filosofia acerca dessa preparação e na clara definição do perfil profissional daquele que ingressará no mercado de trabalho. Tal perfil deve considerar o dinamismo das características deste mercado e das necessidades da sociedade. A preparação profissional, por sua vez, depende do nível de maturidade acadêmica da área e da qualidade do corpo docente. A associação entre preparação profissional e discussão acadêmica da área faz com que a abordagem destes Cursos se distinga das demais em todo o país, caracterizando o bacharel e o licenciado em Educação Física em profissionais (comprometimento com a carreira, cujo trabalho baseia-se no conhecimento sobre o serviço oferecido e sobre a pessoa a quem o oferece) e não em artesão (atuação baseada em métodos transmitidos através da tradição, calcada na prática profissional).

Projeto Pedagógico:

Assim sendo, o grande desafio que persiste para nossos Cursos é o de dispor de um corpo de conhecimentos necessário para dar sustentação a uma sólida formação profissional, visto que eles ainda apresentam lacunas e dificuldades, que podem ser observadas em algumas disciplinas. Entretanto, quando da sua implantação este corpo de conhecimentos era incipiente, mas que vem sendo pouco a pouco construído, através de pesquisas que estão integrando conhecimentos básicos e aplicados para produção da tecnologia pertinente a nossa área. Embora escasso tal conhecimento vem dando maior suporte para o desenvolvimento de disciplinas (como, por exemplo, as de síntese no curso de Bacharelado), que vêm melhorando em qualidade. Outra dificuldade, determinada pela necessidade de uma análise multidimensional, exigida para que se compreenda a complexidade que é a atividade motora. O respeito a este tipo de análise leva à busca da integração entre as disciplinas tradicionais como Física, Biologia, Sociologia, Psicologia, entre outras, levando ao desenvolvimento de áreas e conhecimentos que vão de níveis de análise macro ao micro, psicológico ao biológico e social ao físico. A tentativa de tal integração pode ser observada nas nossas grades curriculares, o que não se faz sem dificuldade visto que exige dos docentes domínio destas áreas tradicionais, o qual nem sempre constou de seu processo de preparação profissional. Considerando as características de nossos cursos como de preparação de profissionais, que não se dissocia das discussões acadêmicas, é que temos por princípio sedimentar esta preparação no desenvolvimento de conhecimentos não só de natureza conceitual (fatos, conceitos, princípios), mas também nos conhecimentos de procedimentos (habilidades

profissionais) e de atitudes (comportamentos e valores). Um aspecto inovados do curso diz respeito à constituição e implantação das chamadas disciplinas de “síntese”(Educação Física na 1ª Infância 1 e 2, Educação Física na 2ª Infância 1 e 2, Educação Física na Adolescência 1 e 2, Educação Física na Idade Adulta 1 e 2, Educação Física na 3ª Idade 1 e 2), que levou à eliminação das disciplinas orientadas à atividade (Natação, Futebol, Atletismo, Ginástica, Dança, Recreação, etc.), de grande tradição nos currículos de Educação Física. Como o próprio nome diz, as disciplinas de síntese têm como papel selecionar, organizar e integrar conhecimentos que orientem como a Educação Física pode ser desenvolvida tendo como referência as fases que compõem o ciclo de vida. Busca-se instrumentalizar o aluno para atuar no desenvolvimento de políticas de Educação Física, no gerenciamento de Programas de Educação Física e sua implementação nos contextos escolar e não-escolar como consultor de programas e serviços de Educação Física. Para que estes conhecimentos sejam desenvolvidos procuramos prover os alunos com atividades que não sés restringem somente ao ensino em sala de aula, mas procura-se estimular a participação nas outras atividades fins da Universidade, que são atividades de pesquisa e extensão à comunidade, desenvolvidas nesta Escola. Embora esteja bem estabelecido este princípio, ainda encontramos dificuldades em envolver parte importante dos alunos nas atividades que não as de ensino, o que está levando o Departamento de Pedagogia a discutir esta situação de forma a modificá-la.

### **ANEXO 3**

#### Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação Física

(1992 – alterado em 2006)

Dados:

Sigla: Licenciatura em Educação Física

Área: Biológicas

Nº de vagas: 50

Data da Criação: 1992

#### **Objetivo do Curso**

O Curso de Licenciatura em Educação Física da EEFUEUSP tem como objetivo a preparação de professores para atuação no Ensino Básico.

#### **Perfil do Aluno**

O aluno do curso de Licenciatura em Educação Física tem suas áreas de interesses voltadas ao ensino de conhecimentos básicos sobre o ser humano engajado em atividade física, objetivando qualidade de vida, e a ele é dada oportunidade de vivenciar essas atividades a partir do contato direto com o componente curricular de educação física nos diversos ciclos de escolarização. Esse aluno busca informação mediante atualização bibliográfica constante, envolvimento em grupos de estudo, laboratórios didáticos e de pesquisa, monitorias, eventos profissionais e científicos. Ainda, considerando-se que a escola básica atende uma diversidade ampla da população brasileira, o aluno deve ter consciência dessa realidade e estar comprometido com um projeto de sociedade mais justa e democrática.

#### **Histórico**

Em 1992, após muitos anos oferecendo somente o curso de Licenciatura em Educação Física, a então Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo aprovou uma proposta pioneira de criação do Bacharelado em Educação Física diferenciado da Licenciatura em Educação Física.

Evidências demonstram que o não oferecimento do Bacharelado canaliza para a Licenciatura um falso contingente de candidatos ao magistério, sem compromisso com a causa escolar. Além disso, a característica marcante do oferecimento do Bacharelado é a preocupação essencial com a definição do conteúdo específico de determinada área de conhecimento. Fica caracterizada a importância de uma definição clara do objeto de estudo das diversas áreas acadêmicas que constituem o ensino superior. Considera-se que a compreensão de um corpo teórico de conhecimento deva fundamentar, em suas especificidades, todas as áreas de atuação profissional que dependem de preparação universitária.

Dessa forma, também a Educação Física necessita ter definido seu campo único de conhecimento teórico, independentemente do local de atuação de seus profissionais, quer na área escolar ou na área não escolar o objeto de estudo da Educação Física deve ser o mesmo.

Outro pressuposto é que a preparação de professores para a escolarização básica requer, em qualquer componente curricular, o domínio de sua própria área do conhecimento, além da fundamentação derivada de uma área acadêmica com o objeto de estudo específico e pertinente: a educação formal e institucional (escolarização).

### **Competências e habilidades**

Em termos profissionais, a preparação do Licenciado em Educação Física está orientada para sua atuação no planejamento, implementação e avaliação de programas de educação física na escolarização básica. Neste sentido, são fundamentais os conhecimentos relativos aos aspectos: (1) entendimento dos propósitos e requisitos da educação formal e, (2) a compreensão do componente curricular Educação Física e sua relação com os demais componentes curriculares. Sendo assim, deve ser dotado de competências de ensino na sua área do saber, além da compreensão da realidade social brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma perspectiva de ação crítica e responsável na transformação da realidade em direção a uma sociedade democrática e com justiça social.

### **Organização do Curso**

Visando a preparação de um profissional que compreenda a dinâmica dos processos envolvidos na organização do componente curricular educação física, o estudo do ser humano em movimento nos seus diversos níveis de análise (filosófico, histórico, psicológico, sociológico, antropológico, bioquímico, fisiológico, entre outros) inicia-se no Curso de Bacharelado em Educação Física. Deste modo, o Curso de Licenciatura em Educação Física pressupõe ampla articulação com o Bacharelado.

O entendimento dos propósitos e requisitos da Educação Física e sua relação com os demais componentes curriculares são contemplados nas disciplinas e atividades oferecidas pela Faculdade de Educação e pela Escola de Educação Física e Esporte da USP.

### **Desenvolvimento dos conteúdos**

Uma vez que a preparação profissional depende do nível de maturidade acadêmica da área e, no caso específico da educação física, por ser uma área ainda em definição, incentiva-se nas atividades acadêmicas o envolvimento em investigações científicas do contexto educativo, sobretudo, nas instituições escolares públicas, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de trabalho escolar e processo adequado de formação em exercício.

Além das disciplinas cursadas na Faculdade de Educação, o acadêmico desenvolve atividades curriculares na Escola de Educação Física e Esporte mediante seis disciplinas. Apesar do conhecimento de que os propósitos e requisitos da educação formal já estão adequadamente contemplados nas disciplinas oferecidas na FEUSP, considera-se necessário abordar temas pedagógicos específicos do componente curricular de educação física na Escola de Educação Física e Esporte, tais como: Desenvolvimento Curricular em Educação Física Escolar, Processo de Ensino e Aprendizagem da Educação Física Escolar e Avaliação da Educação Física Escolar. Esse tipo de organização curricular e sua respectiva carga horária visam integrar temas relevantes para a educação física e as várias propostas curriculares em todos os ciclos de escolarização, possibilitando melhor articulação entre os elementos do planejamento curricular (objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação).

A proposta da estrutura curricular está dividida em quatro blocos que correspondem a etapas diferentes, mas articuladas, da formação do licenciado. A divisão por blocos e atividades tem como finalidade facilitar a compreensão da proposta, já que sua execução prevê a articulação e a integração entre blocos, disciplinas e atividades, a saber:

#### BLOCO I – Formação Específica

A ênfase nos conteúdos específicos para a formação de um bacharel ou pesquisador não é incompatível com uma sólida formação voltada simultaneamente para a docência no ensino básico. Ao contrário, ambos os elementos – formação específica e estudos em educação e ensino – complementam-se e são fontes de enriquecimento da formação de nossos alunos. Sendo assim, como afirmado anteriormente, o Curso de Licenciatura em Educação Física tem o Bacharelado em Educação Física como pré-requisito. As disciplinas deste bloco são as que compõem a grade curricular e atividades científico-culturais do referido curso (ver Projeto Pedagógico do Bacharelado em Educação Física).

#### BLOCO II – Iniciação à Licenciatura

As ações deste Bloco visam a sensibilizar e a introduzir os alunos no estudo sistemático das questões educacionais presentes na sociedade em que vive. São abordadas questões referentes aos aspectos culturais amplos e sua intersecção com educação escolarizada e com a área específica de Educação Física. Assim, propõem-se disciplinas e de um conjunto de atividades, a seguir descritos.

##### Disciplina de Introdução aos Estudos da Educação

A primeira disciplina deste bloco, de 04 créditos, visa a apresentar e discutir algumas questões centrais da educação e da escolaridade básica sem suas vinculações com o exercício da cidadania, através do exame geral dos aspectos fundamentais da cultura das instituições educacionais, de suas práticas, de seus agentes sociais, seus princípios e valores. Esta disciplina é de responsabilidade da Faculdade de Educação da USP.

##### Disciplina de intersecção da área específica com a Educação Básica

Além da disciplina introdutória aos estudos em educação, oferecemos as disciplinas de Fundamentos da Educação Física Escolar I e II (total = 04 créditos) cujos objetivos são o estudo de temas relevantes para a educação e o ensino a partir da área de conhecimento específica da Educação Física.

Não se trata, necessariamente, de disciplinas ligadas às características metodológicas do ensino, mas sim de uma contribuição teórica e prática da natureza do conhecimento ensinado no componente curricular de educação física na educação básica.

#### BLOCO III – Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação

As ações contempladas por este bloco têm como centro de suas preocupações a instituição escolar, tendo em vista tanto a compreensão de seus fundamentos teóricos como de suas práticas sociais. O objetivo geral das disciplinas que dele fazem parte é o de privilegiar temas da educação, envolvendo estágios supervisionados, de modo a oferecer subsídios à formação didática do professor e à sua qualificação profissional. As disciplinas que o integram focalizam temáticas como as instituições escolares e educacionais (sua história, práticas, valores e procedimentos); as políticas públicas de educação; os estudos sobre seus agentes

sociais, como alunos, professores e demais profissionais da educação e questões relativas ao ensino e à aprendizagem, a partir das mais variadas perspectivas disciplinares e teóricas. O conjunto dessas disciplinas pedagógicas totaliza 12 créditos e conta com 60 horas de “estágio supervisionado”, ou seja, os créditos previstos para esta etapa correspondem às três disciplinas, a saber: Didática, Política e Organização da educação Básica e Psicologia da Educação.

#### BLOCO IV – Fundamentos Metodológicos do Ensino

Este bloco refere-se mais diretamente à interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico, visando reflexão e prática das questões de ensino da educação física, sempre na perspectiva de sua inserção no conjunto da instituição escolar e articulação com as demais ações educacionais. As atividades desse bloco estão organizadas em duas disciplinas, oferecidas pela FEUSP, responsáveis também pela supervisão dos estágios, a saber. Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar I e II, correspondendo 04 créditos aula e estágio supervisionado correspondendo 02 créditos trabalho em cada disciplina.

Além dessas duas disciplinas, a Escola de Educação Física e Esporte oferece quatro disciplinas que, compondo este bloco, visam elaborar e analisar programas de educação física escolar nos seguimentos da escolarização básica, tais como: Educação Física na Educação Infantil; Educação Física no Ensino Fundamental I; Educação Física no Ensino Fundamental II e Educação Física no Ensino Médio. As referidas disciplinas possuem 02 créditos aula e 02 créditos trabalho cada.

Integração ensino, pesquisa e extensão na EEFUSP

Laboratório de Pedagogia do Movimento Motor

Laboratório de Comportamento Motor

Escola Municipal de Educação Infantil “Antonio Bento”

## ANEXO 4

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Curso: Licenciatura em Educação Física  
Projeto Pedagógico  
Ingressantes em 2007

---

Dados:

Sigla: Licenciatura em Educação Física

Área: Biológicas

Número de vagas: 50

---

### 1. APRESENTAÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação Física da EEFUSP tem como objetivo precípuo a preparação de profissionais para a atuação no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Para tal, são fundamentais os conhecimentos relativos aos aspectos: (1) entendimento dos propósitos e requisitos da educação formal e, (2) a compreensão adequada do componente curricular Educação Física e sua relação com os demais componentes.

Além disso, visando a preparação de um profissional que compreenda a dinâmica dos processos envolvidos na organização da atividade motora humana no sentido de uma melhor qualidade de vida, o estudo da atividade motora em seus diversos níveis de análise (filosófico, histórico, psicológico, sociológico, antropológico, bioquímico, fisiológico, entre outros) inicia-se no conjunto de disciplinas denominado núcleo básico.

Sendo assim, o programa de formação de professores da Escola de Educação Física e Esporte envolve conhecimentos contemplados em disciplinas e atividades desenvolvidas conjuntamente com as seguintes unidades: Faculdade de Educação, Instituto de Biociências, Faculdade de Economia e Administração, Instituto de Química e Instituto de Matemática e Estatística.

A proposta do curso de Licenciatura em Educação Física que se apresenta foi elaborada em conformidade com as tendências acadêmicas e científicas expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (no. 7/2004), Legislação do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP/2/2002 e CNE/CP1/2002) e no Programa de Formação de Professores na USP (2004).

Observação: Considerou-se benéfico a possibilidade de adequação desta proposta à vida acadêmica dos alunos ingressantes em anos anteriores para que possam usufruir de seus benefícios. Os alunos que não optarem pela nova estrutura curricular seguirão a estrutura curricular oferecida no momento de seu ingresso, sem alterações. Os critérios de equivalência

de disciplinas entre as grades curriculares serão baseados na análise de conteúdo e carga horária.

## 2. JUSTIFICATIVA

Em 1992, após muitos anos oferecendo somente o curso de Licenciatura em Educação Física, a então Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo aprovou uma proposta pioneira de criação do Bacharelado em Educação Física diferenciado da Licenciatura em Educação Física. Evidências demonstram que o não oferecimento do Bacharelado canaliza para a Licenciatura um falso contingente de candidatos ao magistério, sem compromisso com a causa escolar.

Além disso, a característica marcante do oferecimento do Bacharelado é a preocupação essencial com a definição do conteúdo específico de determinada área do conhecimento. Nesse sentido, fica caracterizada a importância de se evidenciar o objeto de estudo das diversas áreas acadêmicas que constituem o ensino superior. Considera-se que a compreensão de um corpo teórico de conhecimento deva fundamentar, em suas especificidades, todas as áreas de atuação profissional que dependem de preparação universitária.

Dessa forma, também a Educação Física necessita ter definido seu campo de conhecimento teórico, independentemente do local de atuação de seus profissionais, quer seja a área escolar ou a área não escolar.

Outro pressuposto é que a preparação de professores para a escolarização básica requer, em qualquer componente curricular, o domínio da fundamentação derivada de uma área acadêmica com objeto de estudo específico e pertinente, ou seja, a educação formal e institucional (escolarização); além da sua própria área do conhecimento.

É importante esclarecer que os aspectos anteriormente mencionados já faziam parte do currículo vigente. Todavia, esta reestruturação considera que a formação do professor deve se iniciar a partir do ingresso no curso, constituindo uma identidade própria e não mais se caracterizando em uma habilitação ou complementação da formação profissional do curso de bacharelado.

## 3. PRINCÍPIOS NORTEADORES

A formação de professores na USP segue os princípios explicitados no Programa de Formação de Professores — PROGRAD/USP (2004), destacando-se:

- A docência e a vida escolar, na peculiaridade de seus valores, metas e práticas cotidianas, devem ser o objeto privilegiado de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. Assim, a formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional.
- A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente.
- O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão cultural, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos

processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-o um profissional capaz de conduzir sua própria formação continuada.

- A formação do licenciando dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação.
- A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características próprias das áreas específicas de atuação dos licenciandos, são os eixos norteadores das diferentes modalidades de estágio.

#### 4. OBJETIVOS

O objetivo geral dos cursos de Licenciatura da USP está definido nos mesmos termos do objetivo geral da Graduação: "formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável (Objetivos da Graduação, USP, Pró-Reitoria de Graduação, outubro de 2000). Assim, o objetivo fundamental dos cursos de Licenciatura é formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública. Daí decorre um conjunto de objetivos que devem nortear essa formação levando-o a:

Compreender o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável de transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e trabalho escolar.

Orientar suas escolhas e decisões profissionais por princípios éticos, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade dos alunos, partindo do princípio de que todo aluno é capaz de aprender, independentemente da condição social a que pertence.

Compreender os processos de ensino e aprendizagem, (re)construindo os saberes disciplinares e as atividades de ensino, considerando a realidade social, os objetivos da escola básica, o cotidiano e as experiências dos alunos.

Criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e aprendizagem, articulando-os com outras áreas do conhecimento, estimulando na escola ações coletivas e multidisciplinares, de modo a caracterizar um novo ethos profissional.

Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar sua prática profissional, bem como as práticas escolares, tomando-as como objeto de reflexão de modo a poder criar soluções mais apropriadas aos desafios específicos que enfrenta e dar prosseguimento ao processo de sua formação continuada.

#### 5. PERFIL DO PROFISSIONAL

Ser capaz de compreender o papel social da escola no que diz respeito ao processo de socialização e de ensino-aprendizagem nas suas relações com o contexto da prática educativa, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola.

Ser capaz de discutir, fundamentar e justificar a presença da Educação Física como componente curricular na escola.

Ser capaz de sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional.

Conhecer e dominar os conteúdos da Educação Física que serão objeto da intervenção docente, adequando-os ao espaço e tempo escolares, compartilhando saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Ser capaz de relacionar os conteúdos do componente Educação Física com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e aqueles dos participantes no processo.

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.

## 6. ÁREAS DE ATUAÇÃO

Em termos profissionais, a preparação do Licenciado em Educação Física está orientada para sua atuação na escolarização básica, planejando, implementando e avaliando programas de educação física escolar.

## 7. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O aluno do curso de Licenciatura em Educação Física tem suas áreas de interesses voltadas ao ensino de conhecimentos básicos (teórico e prático) sobre o ser humano engajado em atividade física objetivando qualidade de vida, e a ele é dada oportunidade de vivenciar essas atividades a partir do contato direto com o componente curricular de educação física nos diversos ciclos de escolarização. Esse aluno busca informação mediante atualização bibliográfica constante, além do envolvimento em grupos de estudo, laboratórios de pesquisa, monitorias, eventos profissionais e científicos. Considerando-se que a escola básica atende uma diversidade ampla da população brasileira, o aluno deve ter consciência dessa realidade e estar compromissado com um projeto de sociedade mais justa e democrática.

## 8. INFRA-ESTRUTURA E CORPO DOCENTE

O curso de Licenciatura em Educação Física será oferecido em tempo integral utilizando a infra-estrutura de salas de aulas, quadras e laboratórios já existentes. Todavia, os recursos em equipamentos necessários para o Laboratório Didático estão sendo solicitados para a Pró-Reitoria de Graduação. Em relação ao corpo docente, há necessidade de contratação de três docentes doutores e um técnico educacional que também foi solicitada à Pró-Reitoria de Graduação.

## 9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Como mencionado anteriormente, o estudo do ser humano em movimento nos seus diversos níveis de análise (filosófico, histórico, psicológico, sociológico, antropológico, bioquímico, fisiológico, entre outros) inicia-se no conjunto de disciplinas que compõem o denominado

núcleo básico. Além disso, o entendimento dos propósitos e requisitos da educação formal e a compreensão adequada do componente curricular Educação Física e sua relação com os demais componentes curriculares são contemplados, principalmente, a partir do 5º. Semestre letivo.

Esse tipo de organização curricular e sua respectiva carga horária visam integrar temas relevantes para a educação física e as várias propostas curriculares em todos os ciclos de escolarização, possibilitando melhor articulação entre os elementos do planejamento curricular (objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação).

## 10. ESTRUTURA CURRICULAR

### Ingresso

Entrada única para Bacharelado e Licenciatura em Educação Física — 50 vagas.

#### Opção de curso

A opção de curso - Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física - se dará após o término do núcleo básico, ou seja, o 4º. semestre letivo. Importante esclarecer que o número de vagas disponível para cada opção, a partir do 5º. semestre, é igual ao número de vagas oferecido no vestibular (50 vagas). Sendo assim, os alunos têm garantida sua vaga no curso desejado no momento em que realizam sua opção. No caso de transferência entre cursos — Bacharelado e Licenciatura — o ingresso no novo curso está condicionado à existência de vagas remanescentes. O processo de seleção para demanda superior a oferta de vagas será organizado pela Comissão de Graduação.

#### Reingresso

Uma vez concluído o curso de Licenciatura em Educação Física, o licenciado pode ingressar no curso de Bacharelado em Educação Física desde que existam vagas remanescentes a partir do quinto semestre. Essa matrícula será realizada após matrícula os alunos regulares do curso. O mesmo se aplica ao bacharel em Educação Física que optar pelo reingresso no curso de Licenciatura. Caso o número de vagas remanescentes seja inferior às solicitações de reingresso, será considerado o currículo acadêmico do aluno como critério de seleção. O processo de seleção para demanda superior à oferta de vagas será organizado pela Comissão de Graduação.

## ESTRUTURA CURRICULAR INGRESSANTES

A partir de 2007

### PRIMEIRO SEMESTRE

- ANATOMIA GERAL (4-0)
- FISILOGIA V (9-0)
- BIOLOGIA TECIDUAL (4-0)
- INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA (2-1)
- INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA (4-3)
- BIOQUÍMICA E BIOLOGIA MOLECULAR (4-0)

TOTAL DE CRÉDITOS = 27 + 4 = 31

TOTAL DE HORAS = 405 + 120 = 525

#### SEGUNDO SEMESTRE

- ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR (4-0)
- FUNDAMENTOS DE ADMINISTRAÇÃO (4-0)
- BIOQUÍMICA DA ATIVIDADE MOTORA (3-0)
- CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (4-0)
- CONTROLE MOTOR (4-1)
- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (4-0)
- FUNDAMENTOS DE SAÚDE PÚBLICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (2-0)
- NOÇÕES DE ESTATÍSTICA (4-0)

TOTAL DE CRÉDITOS = 29 + 1 = 30

TOTAL DE HORAS = 435 + 30 = 465

#### TERCEIRO SEMESTRE

- INTRODUÇÃO À ECONOMIA I PARA NÃO ECONOMISTAS (4-0)
- FISILOGIA DA ATIVIDADE MOTORA I (3-1)
- NUTRIÇÃO E ATIVIDADE MOTORA (3-1)
- FUNDAMENTOS DA BIOMECÂNICA (4-0)
- APRENDIZAGEM MOTORA (4-1)
- MEDIDAS E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE MOTORA (2-1)
- SOCORROS DE URGÊNCIA (2-0)
- DIMENSÕES PSICOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (4-1)

TOTAL DE CRÉDITOS = 26 + 5 = 31

TOTAL DE HORAS = 390 + 150 = 540

#### QUARTO SEMESTRE

- FISILOGIA DA ATIVIDADE MOTORA II (3-1)
- BIOMECÂNICA APLICADA (4-0)
- DIMENSÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (4-2)
- DIMENSÕES ANTROPOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (4-1)
- DIMENSÕES ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (4-1)
- DIMENSÕES SOCIOLÓGICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (4-1)

TOTAL DE CRÉDITOS = 27 + 7 = 34

TOTAL DE HORAS = 405 + 210 = 615

#### QUINTO SEMESTRE

- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I (2-0)
- EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL I (4-1)
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIE I (4-1)

- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS I (4-1)
- OPTATIVA 1

TOTAL DE CRÉDITOS =  $14 + 3 = 17$

TOTAL DE HORAS =  $210 + 90 = 300 + \text{OPTATIVA 1}$

#### SEXTO SEMESTRE

- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II (2-0)
- EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL II (4-1)
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª À 4ª SÉRIE II (4-1)
- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS II (4-1)
- OPTATIVA 2

TOTAL DE CRÉDITOS =  $14 + 3 = 17$

TOTAL DE HORAS =  $210 + 90 = 300 + \text{OPTATIVA 2}$

#### SÉTIMO SEMESTRE

- POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (4-0)
- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (4-0)
- Didática (4-0)
- METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I (4-2)
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª À 8ª SÉRIE II (4-1)
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO I (4-1)

TOTAL DE CRÉDITOS =  $24 + 4 = 28$

TOTAL DE HORAS =  $360 + 120 = 480$

#### OITAVO SEMESTRE

- METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II (4-2)
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª A 8ª SÉRIE II (4-1)
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO II (4-1)
- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (0 -4)
- OPTATIVA 3

TOTAL DE CRÉDITOS =  $12 + 9 = 20$

TOTAL DE HORAS =  $180 + 240 = 420 + \text{OPTATIVA 3}$

#### CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) = 120 (TRABALHO)
- TOTAL DE HORAS = 2595 (AULA) + 1050 (TRABALHO) = 3645
- TOTAL DE HORAS = 3645 HORAS + OPTATIVAS 1, 2 E 3

## 11. PRÉ-REQUISITOS DE DISCIPLINAS

### SEGUNDO SEMESTRE

- ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR → ANATOMIA GERAL
- BIOQUÍMICA DA ATIVIDADE MOTORA → BIOQUÍMICA E BIOLOGIA MOLECULAR
- CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO → ANATOMIA GERAL

### TERCEIRO SEMESTRE

- FISILOGIA DA ATIVIDADE MOTORA 1 → FISILOGIA V
- NUTRIÇÃO E ATIVIDADE MOTORA → BIOQUÍMICA E BIOLOGIA MOLECULAR
- FUNDAMENTOS DA BIOMECÂNICA → ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR
- APRENDIZAGEM MOTORA → CONTROLE MOTOR
- SOCORROS DE URGÊNCIA → ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR

### QUARTO SEMESTRE

- FISILOGIA DA ATIVIDADE MOTORA II → FISILOGIA DA ATIVIDADE MOTORA I
- BIOMECÂNICA APLICADA → FUNDAMENTOS DA BIOMECÂNICA
- DIMENSÕES ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA → FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO

### QUINTO SEMESTRE

- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª À 4ª SÉRIE I
- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS I

TODAS AS DISCIPLINAS ACIMA TÊM COMO PRÉ-REQUISITOS AS SEGUINTE DISCIPLINAS:

- INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA
- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
- DIMENSÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
- DIMENSÕES ANTROPOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
- DIMENSÕES ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
- DIMENSÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
- DIMENSÕES SOCIOLÓGICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
- BIOMECÂNICA APLICADA

## SEXTO SEMESTRE

- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II → FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I → EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL II
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª À 4ª SÉRIE II → EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª À 4ª SÉRIE I
- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS II → EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS I

## SÉTIMO SEMESTRE

- POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL
- DIDÁTICA
- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª À 8ª SÉRIE I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO I

TODAS AS DISCIPLINAS ACIMA TÊM COMO PRÉ-REQUISITO AS SEGUINTE DISCIPLINAS:

- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II

## OITAVO SEMESTRE

- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª À 8ª SÉRIE II → EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª À 8ª SÉRIE I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO II → EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO I
- METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II → METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I
- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PARA A DISCIPLINA “TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO”, AS DISCIPLINAS PRÉ-REQUISITO SERÃO:

- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I
- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II
- EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª À 4ª SÉRIE I
- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª À 8ª SÉRIE I
- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS I

## 12. DISCIPLINAS OPTATIVAS LIVRES

Para conclusão da Licenciatura em Educação Física o aluno deverá cursar, pelo menos, três disciplinas optativas, caracterizando-se na modalidade “optativas livres”. Essa opção curricular visa estimular a responsabilidade pelo percurso na formação, aprofundando aspectos das disciplinas obrigatórias ou ampliando o foco de estudo.

## 13. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA NOVA ESTRUTURA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A função do estágio e sua duração já vêm disciplinadas na própria LDB. Regulamentada na Resolução CNE/CP 02/2002, a duração atual do estágio é de 400 horas. Ficou definido no Programa de Formação de Professores da USP que 100 dessas horas caberão à unidade de conteúdo específico e o restante – 300 horas – a cargo da Faculdade de Educação.

No curso de Licenciatura em Educação Física, as 100 horas de estágio curricular supervisionado sob a responsabilidade da EEFE serão desenvolvidas nas seguintes disciplinas:

1. EFPO116 – Educação Física na Educação Infantil I
2. EFPO120 - Educação Física na Educação Infantil II
3. EFPO117 – Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Série I
4. EFPO121 – Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Série II
5. EFPO123 – Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª Série I
6. EFPO125 - Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª Série II
7. EFPO124 – Educação Física no Ensino Médio I
8. EFPO126 – Educação Física no ensino Médio II
9. EFPO118 – Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais I
10. EFPO122 – Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais II

A carga horária correspondente ao estágio será de 10 horas – créditos aula – por disciplina, totalizando 100 horas. Essas atividades constituem-se em unidades de ensino aplicadas nas turmas de ensino básico das escolas campo para posterior análise dos aspectos relacionados aos objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos de ensino e avaliação. A orientação e a supervisão dos estágios dos alunos serão feitas pelo docente responsável da disciplina, com a ajuda de um educador.

A Faculdade de Educação se encarregará de promover a concretização das demais 300 horas de estágio supervisionado de cada aluno. Esclarecemos que essas últimas estarão relacionadas a todas as sub-áreas da área pedagógica e não somente à Metodologia do Ensino da Educação Física. Sendo assim, Oe estágio supervisionado propiciará ao aluno uma vivência integrada dos vários aspectos da vida escolar, não apenas a regência de classe.

## ANEXO 5

### ROTEIROS PARA SELEÇÃO DE DOCUMENTOS E ENTREVISTA EM FACE AOS PRESSUPOSTOS DO ESTUDO

1 - Nos documentos e entrevistas procurei identificar:

**Concepções:** as concepções existentes no campo e subcampo sobre Educação Física, formação profissional, currículo, etc.;

**Estratégias (intencionais e não-intencionais):** lutas, os mecanismos de preservação, de alteração e de resistência presentes no subcampo;

**Interesses e desinteresses:** que resultam em prestígio, reconhecimento, notoriedade, identidade individual e coletiva, habitus de classe;

**Formas de poder:** instâncias e posições de poder hierárquicas, científicas e de antiguidade, capital universitário, capital científico

2 - A busca por documentos foi orientada pelos seguintes temas, relacionados:

- à história da EEFEUSP;
- à formação profissional na EEFEUSP;
- às reformas curriculares na EEFEUSP;
- ao ensino/pesquisa/extensão;
- aos cursos de Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura;
- às características do corpo docente da EEFEUSP: formação, publicações, cargos administrativos, participação em comissões, atividades docentes;
- à organização administrativa da EEFEUSP;
- à configuração do currículo (antes e depois da 07/2004): projetos políticos pedagógicos.

3 - Nas entrevistas utilizei as seguintes questões orientadoras:

Bloco 1:

Em sua opinião, a reforma curricular ocorrida na EEFEUSP atendeu aos preceitos legais e às orientações da PROGRAD? Por quê?

Em sua opinião, a reforma curricular ocorrida na EEFEUSP atendeu aos anseios do corpo docente e discente? Por quê?

Em sua opinião, como poderia ser a dinâmica da reforma curricular na EEFEUZSP? Houve algum movimento contrário ou a favor da forma de tramitação dos PPPS?

Bloco 2:

O que você considera que determina uma posição de poder e prestígio na EEFEUZSP? Por quê?

Em relação à configuração de currículo, qual instância exerce o maior poder de definição? Por quê?

O fato dos cursos serem vinculados a Departamentos conferem a eles o poder de definição da configuração dos currículos?

Bloco 3:

Como você avalia a configuração do currículo da EEFEUZSP decorrente das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física de 2004?

Considerando que a configuração de um currículo é resultado da articulação de grupos e agentes, como você avalia a influência deles na configuração do currículo da EEFEUZSP implantado em 2006?

Bloco 4:

Qual seria o principal debate existente na EEFEUZSP no que se refere à formação do Bacharel em Esportes, do Bacharel em Educação Física e a Licenciatura?

Em sua opinião, a configuração do currículo implantado em 2006 é inovador em relação ao anterior à Resolução 07/2004? O movimento dominante foi para preservar ou modificar a estrutura curricular existente na EEFEUZSP antes de 2006? A Licenciatura logrou constituir-se em uma formação distinta do Bacharelado em Educação Física? Por quê?

## ANEXO 6

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) Colega

Estou participando do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da FaE/UFMG, na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação”, em nível de doutorado.

A pesquisa que pretendo desenvolver inclui-se no tema Formação de Professores e refere-se ao estudo da reforma curricular resultante da promulgação da Resolução CNE/CS 07/2004, que propôs substanciais alterações nos currículos dos cursos de Graduação em Educação Física vigentes. Para tanto, buscarei identificar quais foram as instâncias, grupos e agentes diretamente envolvidos na reforma curricular de modo que eu possa desenvolver um estudo sobre esse processo, e verificar se houve ou não mudanças significativas na configuração dos currículos da Licenciatura em Educação Física, especificamente.

Será adotada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, utilizando-se como referencial teórico uma articulação dos conceitos de campo, capital e *habitus* de Pierre Bourdieu (1984, 1989, 1992, 2003) e tendo como instrumentos de coleta de dados (1) análise documental e (2) entrevistas. Com o objetivo de possibilitar a transcrição fiel das entrevistas, serão feitos registros escritos e gravação através de aparelho eletrônico.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Consentimento para que, caso concorde em ser voluntário nesta fase do projeto, dê o seu “de acordo”.

A identidade dos entrevistados não será revelada, de modo a garantir o anonimato dos participantes e os dados obtidos na pesquisa serão utilizados única e exclusivamente com objetivo de subsidiar o estudo que pretendo realizar. Ficam garantidos ao entrevistado os esclarecimentos que considerar necessários antes e durante o curso da pesquisa, além da liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Prof. Doutorando Ronaldo Castro d’Ávila

[rodavila@ufmg.br](mailto:rodavila@ufmg.br)

Tel.: 3409-2347

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira

[juliodiniz@ufmg.br](mailto:juliodiniz@ufmg.br)

Tel. 3409-6204

Comitê de Ética em Pesquisa / UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos 6627 / Unidade Administrativa II / Sala 2005

[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Tel: 3409-4592

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

**Concordo em participar como voluntário da pesquisa “A REFORMA CURRICULAR NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). As posições sociais no campo universitário e a dinâmica do processo de reforma curricular”, do Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.**

---

Assinatura

São Paulo, de de 2011.