

## *Analisando algumas rupturas e continuidades como processos políticos de uma reforma curricular*

Cláudio Lúcio Mendes

*Professor substituto da  
Faculdade de Educação  
UFMG*

### *Resumo*

Ao estudarmos a reforma do currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG, finalizada em 1990, encontramos um conjunto de discursos recorrentes sobre reforma e mudança. Esses enunciados sugerem que um processo de reforma resultaria, naturalmente, em mudanças. Mas será que uma reforma ocasiona automaticamente mudanças no currículo? O que pode ser chamado de mudança? O que persiste? Como se dá esse processo? Este texto contrapõe-se à idéia de que, ocorrendo reforma, ocorreriam mudanças num sentido linear e evolutivo. Busca mostrar que, na reforma estudada, há continuidades, em decorrência da manutenção de posturas e de visões já presentes no processo de reestruturação e na sociedade em geral. Mostra igualmente que, algumas vezes, começam a circular outros discursos na área, promovendo mudanças, descontinuidades, em função de novas manifestações de poder no campo em estudo.

Palavras-chave: currículo, reforma educacional, educação física, ensino superior, continuidades e descontinuidades.

### *Abstract*

Our studies on the curriculum reformation process in the physical education course of the Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (EEF/UFMG) ended by 1990, showed a recurrent speech about changes supposed to occur in such course. The issue is: reformation posed would mean affective changes in the curriculum? What can be called change? What does persist? How does this process develop? We refuse the idea of linear and developing change. Inside the studied reformation there are continuities as consequences of postures and views already present in the process of reconstruction and in society in general. Along with that other discourses occasionally arise in the area promoting changes, ruptures, as consequences of new manifestations of power in the focused field.

Key words: curriculum, educational reform, physical education, graduate studies, continuities, ruptures.

Ao estudarmos a reforma do currículo do Curso de Educação Física da Escola de Educação Física da UFMG (EEF/UFMG), encontramos um conjunto de discursos recorrentes que afirmavam a idéia de que, ocorrendo reforma, ocorreriam mudanças. Mas será que uma reforma ocasiona automaticamente mudanças no currículo? O que pode ser chamado de mudança? O que persiste? Como se dá esse processo? Este artigo pretende examinar o discurso sobre mudança encontrado na reforma do currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG, finalizada em 1990, contrapondo-se à idéia de que reforma ocasiona, necessariamente, mudanças num sentido linear e evolutivo. Procurando demonstrar que as possíveis modificações são resultado das relações de poder envolvidas no processo, utilizamos dois termos: continuidades e discontinuidades. Buscamos mostrar que na reforma estudada há continuidades, em decorrência da manutenção de posturas e de visões já presentes no processo de reestruturação e na sociedade em geral. Mostramos igualmente que algumas vezes começam a circular outros discursos na

área (sociais, teóricos, históricos, sobre gênero, etc.), promovendo mudanças, discontinuidades, em função de novas manifestações de poder no campo em estudo.

Nas análises atuais, os conceitos de reforma e mudança têm sido empregados de modo corriqueiro, de acordo com o senso comum. Marzola (1995), ao apontar a importância dada ao tema da reforma educacional na literatura contemporânea, argumenta que o conceito de mudança é considerado um ponto-chave de análise. Sendo assim, ao discutirmos reforma, é importante discutirmos, concomitantemente, mudança educacional. Reforma significa dar uma nova forma, o que implica novas configurações de poder, envolvendo a mobilização dos públicos – direta ou indiretamente envolvidos no processo – e as relações de poder em jogo no espaço público. Nesse sentido, reforma tem um significado de cunho político. Mudança tem um significado “mais científico”, podendo ser identificada como um processo de ruptura com o estabelecido, com as tradições existentes, possibilitando transformar ou criar novas tradições (Popkewitz, 1997).

Em nossa dissertação de mestrado, analisamos várias facetas do processo de reforma em questão. Ao investigar esse processo, constatamos que ele pode ser visto como uma arena social, isto é, um campo de luta entre interesses pessoais e de grupos, voltados para obtenção de vantagens e hegemonia sobre outros. O trabalho mostra que todo o processo de reforma estudado sofreu influências de aspectos macroestruturais, como políticas oficiais para a educação, políticas econômicas, políticas culturais e políticas sociais. Por outro lado, lendo-se as estratégias empregadas na agenda da reforma, também se observam aspectos microestruturais: conceitos teóricos, perspectivas curriculares, visões sobre formação profissional, currículo, Educação Física, etc. Neste artigo, as discussões sobre continuidades e descontinuidades no processo de reforma se desenvolvem em torno apenas de dois temas: as modalidades de licenciatura e bacharelado e a modificação da ênfase dos currículos oferecidos para homens e para mulheres. É óbvio que vários outros pontos poderiam ser discutidos, mas as 'mudanças' relativas a modalidade e a ênfase configuram descontinuidades

centrais na reforma. Sua presença na proposta aprovada não ocorreu sem lutas e embates; pelo contrário, demonstrou que o processo de reforma é um momento significativo de disputas políticas.

Utilizando como pano de fundo algumas discussões produzidas na área educacional, começamos contextualizando historicamente a Resolução 03/87, instrumento legal que teve poder e força para instituir e direcionar os rumos da reestruturação curricular em questão. Em seguida, analisamos os processos de mudança relativos às modalidades de licenciatura e bacharelado do currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG: anteriormente existia apenas a modalidade de licenciatura, mas, após 1990, passa a ser oferecida também a modalidade de bacharelado. Por fim, investigamos uma outra descontinuidade aparentemente mais marcante. Havia, no primeiro currículo, proposto em 1952, até o currículo de 1977,<sup>1</sup> duas grades curriculares ou

<sup>1</sup> Souza et al. (1997) afirmam que foram em número de quatro as propostas curriculares para o Curso de Educação Física da UFMG: em 1952, com a criação da Escola de Educação Física; em 1970, com sua federalização; em 1977, com a pedagogização da área; em 1990, com a "crise" vivida pela área desde o início dos anos 80. Acrescento uma quinta, que vem sendo discutida desde 1995.

ênfases: uma a ser seguida pelos homens e outra pelas mulheres. Na reforma de 1990, propõe-se uma única ênfase para homens e mulheres.<sup>2</sup>

### ***O contexto curricular e a reforma da educação física***

É importante ficar atento ao contexto histórico no qual uma reforma curricular é elaborada, buscando captar os pontos de continuidades e descontinuidades. Popkewitz (1997) adverte que é importante superar a perspectiva simplória de que, ocorrendo reforma, ocorrerá mudança, pois não há essa ligação linear entre os dois processos. Ainda segundo Popkewitz (1997), o problema que se apresenta com a mudança é compreender 'como' e 'por que' as formas de verdade se tornam hegemônicas e, em pontos diferentes, são desafiadas. Neste artigo, buscamos demonstrar em qual contexto alguns discursos sobre reforma foram construídos na e para a área de Educação Física, explicitando as relações de poder que os sustentaram e que tipos de discursos essas relações de poder desafiaram especificamente na reforma do Curso de Educação Física

da EEF/UFMG. Para isso, apresentamos inicialmente um pequeno histórico do movimento de reforma do Ensino Superior, e mais especificamente, da Educação Física, a partir do final da década de 60.

Depois do golpe militar de 1964, a ditadura impôs nova política educacional para os diferentes níveis de ensino. Em 1968 é aprovada a reforma do Ensino Superior, por meio da Lei 5540; e, em 1971, é promulgada a Lei 5692, voltada para o Ensino Fundamental e Médio. A década de 70, com um volume considerável de debates, torna-se o período de implantação dessas reformas. No mesmo período, a produção no campo curricular se expande. Vários artigos são escritos no Brasil, sob a influência de autores americanos de orientação tecnicista. É certo que essa influência foi dominante, mas outras

---

<sup>2</sup> *As Normas Acadêmicas da UFMG, vigentes no período da reforma de 1990 do Curso de Educação Física da EEF/UFMG, denominavam modalidades as opções oferecidas por seus cursos de graduação, ou seja, licenciatura e bacharelado. O conceito de ênfase era usado como uma possibilidade de aprofundamento específico em determinada área, com o interesse de diferenciação. No caso da EEF/UFMG, a ênfase foi usada para diferenciar a grade curricular de homens e de mulheres, argumentando-se que seus aprendizados relativos aos esportes deveriam ser distintos.*

tendências estiveram igualmente presentes no campo, tornando as publicações um tanto ecléticas (Moreira, 1990). A produção pelo MEC de cadernos que abordam questões curriculares é vasta, e neles é usada uma extensa bibliografia baseada em concepções tecnicistas de autores americanos e brasileiros (Mendes, 1999). Também foram promovidos alguns encontros e seminários sobre currículo. Na área de Educação Física, o Departamento de Desportos e Educação Física do MEC realizou no Rio de Janeiro, em 1976, o *Seminário Internacional de Educação Física*, no qual se debateu a importância de um currículo nacional para a área no ensino de 1º grau.

Naquele ambiente favorável ao discurso de reestruturação curricular na educação em geral, outro fator a forçar o debate dentro da Educação Física foi a preocupação em modificar os currículos dos cursos, com o interesse de buscar maior legitimidade social. Em síntese, havia um ambiente favorável à discussão do currículo, existindo um especial interesse do MEC pelo assunto. No campo da Educação Física, o solo parecia ser igualmente fértil. De forma geral, todos os que trabalhavam com

Educação Física percebiam a importância da reforma curricular dos cursos da área. Segundo Amorim (1988), a Resolução 69, de 6 de novembro de 1969, que regulamentava os currículos dos cursos de Educação Física do Ensino Superior, era considerada defasada, em virtude dos interesses emergentes na área e, portanto, uma nova proposta curricular era advogada, sobretudo pelos que tinham uma posição considerada progressista dentro do campo.

Nesse contexto, o MEC propõe a criação de um grupo de estudos, em agosto de 1978, com a missão de elaborar proposta de um "novo currículo mínimo para os cursos de licenciatura em Educação Física, que deverá ser apresentado ao egrégio Conselho Federal de Educação (CFE) pela Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC (SEED/MEC)".<sup>3</sup> Em 1979, é realizado no Rio de Janeiro o *Seminário sobre as Bases Científicas e Problemas da Teoria de Currículos*, no qual a proposta desenvolvida pelo grupo de estudos do SEED/MEC é exposta. Em 1981, ocorre o *Seminário*

<sup>3</sup> Relatório final das reuniões realizadas nos Estados do Paraná e Santa Catarina sobre currículo de Educação Física para o Ensino Superior, 1979, p. 1.

para *Discussão do Currículo Mínimo para os Cursos de Graduação em Educação Física*, na cidade de Florianópolis. Em 1982, é realizado o *Seminário sobre Currículo Mínimo para a Formação de Docentes de Educação Física*, em Curitiba, quando as bases da Resolução 03/87 são solidificadas. O último dos encontros para discussão da proposta enviada ao CFE ocorre em São Paulo (1984), e seus participantes são os diretores de cursos de Educação Física. A proposta surgida desses encontros foi encaminhada ao CFE, tendo sido organizado um grupo de trabalho composto de membros da SEED/MEC, do Conselho Nacional de Desporto (CND) e de professores de diferentes instituições de Ensino Superior (Souza, 1995) com a intenção de dar versão final ao anteprojeto da resolução, que viria a ser aprovada em 16 de junho de 1987.

No âmbito da EEF/UFMG, a última discussão curricular tinha acontecido em 1977, sob a égide da Resolução 69/69. Acompanhando a intenção do CFE de repensar o currículo de Educação Física para o Ensino Superior, a EEF/UFMG começa a refletir sobre seu currículo em 1981, interessada em promover mudanças "progressistas" nesse curso.

Em 1983, realiza-se o seminário *Repensando o Currículo* "que teve por objetivo fornecer subsídios para a reforma curricular".<sup>4</sup> Logo depois, o CFE enviou à EEF/UFMG o anteprojeto de resolução, para ser discutido no *II Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG* (1985), com o intuito de receber sugestões para o texto da nova resolução.

As discussões na EEF/UFMG sobre o currículo do curso, pautadas na Resolução 03/87, começam a ocorrer no segundo semestre de 1987. Deveriam durar, no máximo, dois anos, período limite estipulado pela resolução para que os cursos viabilizassem seus novos currículos. Contudo, no ano seguinte, o CFE aprova o Parecer 743 (14/08/88), prorrogando até janeiro de 1990 a data limite para a implantação dos novos currículos. Todavia, a proposta da EEF/UFMG, enviada à Câmara de Graduação em 31 de outubro de 1990, só seria aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 21 de dezembro de 1990, tendo sido implantada no ano seguinte.

<sup>4</sup> *Proposta de Mudança Curricular do Curso de Educação Física da UFMG, aprovada pelo CEPE em 21 de dezembro de 1990, p. 3.*

## **Analisando as resoluções e a reforma**

Para expor algumas questões ligadas à reforma curricular do Curso de Educação Física da EEF/UFMG aprovada em 1990, procedemos à análise das Resoluções 69/69 e 03/87, comparando suas posições relativamente à licenciatura e ao bacharelado. Ficou evidente que a mudança das modalidades resultou de disputas entre posições conflitantes, o que confere à reelaboração estudada uma conotação política.

Além das resoluções, foram examinados também os seus respectivos pareceres (Parecer 894/69 e 215/87), os documentos finais dos seminários do Rio de Janeiro (1979), Florianópolis (1981) e Curitiba (1982), e ainda a proposta de anteprojeto enviada aos cursos de Educação Física no Brasil para discussão pelo grupo de trabalho instituído pelo CFE em 1984.<sup>5</sup> Por último, foram comparados os currículos do Curso de Educação Física da EEF/UFMG aprovados em 1977 e 1990.

Segundo Marques (1997), no final dos anos 60 e início dos anos 70, o governo militar dá ao esporte um

sentido utilitarista, procurando desviar a atenção da população – e mais especificamente dos jovens – de problemas sociais e políticos que poderiam estimular posturas críticas em relação às posições adotadas pelo poder estatal. Nas palavras do autor:

*Da mesma forma que a ditadura militar passou a ver o campo educacional não como algo meramente ornamental, um bem de consumo de luxo sem sentido, a Educação Física passou a ter um valor político e econômico significativo e que, portanto, precisava ser 'consumida' imediatamente por todos para produzir cidadãos fortes e produtivos em benefício do desenvolvimento e consolidação do 'Brasil-Grande' e do 'Brasil-Potência' (p. 477).*

De 1969 a 1971, o MEC realizou um diagnóstico sobre a "realidade" da Educação Física e do esporte brasileiro, com a intenção de identificar seus principais problemas e, assim, elaborar uma política para ambos em sintonia com outras

<sup>5</sup> Uma nova versão foi enviada pelo grupo de trabalho às escolas de Educação Física em 1986. Infelizmente, não encontrei essa versão nos arquivos do Colegiado do Curso de Educação Física da UFMG.

medidas orientadas para a “consolidação do Brasil-Grande e do Brasil-Potência”. As mais sérias constatações encontradas nesse diagnóstico foram as seguintes: *a)* o homem (*sic*) brasileiro, principalmente o que morava afastado dos grandes centros, encontrava-se marginalizado da prática esportiva; *b)* as deficiências mais gritantes estavam nas instalações esportivas de massa e nas instalações esportivas escolares, que deixavam muito a desejar em número, qualidade e conservação; *c)* a baixa capacitação dos profissionais envolvidos, tanto no campo escolar como fora dele, comprometia uma possível qualificação do trabalho. Essas constatações deram subsídios ao governo militar para elaborar uma política para a área de Educação Física, de modo a criar uma mentalidade nacional em relação ao esporte e a promover sua massificação. Somado a isso, o esporte é trabalhado de forma seletiva, pois essa massificação se dá prioritariamente com o intuito de estimular o esporte de alto rendimento (Marques, 1997).<sup>6</sup> O raciocínio era bem simples: com a massificação do esporte (através da escola e/ou com torneios esportivos regionais e nacionais, melhorando-se as instalações

esportivas em geral, mas especialmente as de escolas e praças públicas), haveria um maior número de esportistas para serem selecionados, aumentando a possibilidade de se montarem equipes mais competitivas e, em consequência, com maiores chances de ganhar medalhas em eventos internacionais: campeonatos mundiais, olimpíadas, etc.

Bracht (1993) considera que a década de 70 foi decisiva para a Educação Física. Por meio do diagnóstico descrito acima, o MEC identificou um pequeno e deficiente volume de pesquisas científicas na área. Segundo esse autor, a ciência, de base objetiva e neutra, “fazia parte do credo e do discurso tecnocrático e era entendida como fundamental instrumento para garantir a eficiência dos programas de ação governamental nas diferentes áreas” (p. 111). Bracht aponta quatro iniciativas incrementadas naquela década ligadas à área de Educação Física e esporte: *a)* o incentivo à pós-graduação, levando os professores da área a se habilitarem no

---

<sup>6</sup> *Uso o termo ‘esporte de alto rendimento’ para designar o esporte praticado com a finalidade de competição entre atletas especializados(as), normalmente em esportes olímpicos, no qual participa apenas a ‘elite’ de cada modalidade.*

exterior, especialmente nos EUA; *b*) convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras; *c*) promoção, no Brasil de cursos de pós-graduação na área de Educação Física; *d*) incentivo à implementação de laboratórios de Fisiologia em centros universitários.

A esportivização da Educação Física como proposta governamental consolidou-se por meio de planos que buscaram colocá-la como base para o desenvolvimento do esporte nacional, massificando sua prática nas escolas e em praças públicas e, por outro lado, dando-lhe embasamento científico. As pesquisas na área, por meio do uso da 'ciência', procuravam garantir a eficácia do sistema esportivo e da Educação Física a ele atrelado. De acordo com essa perspectiva, a eficiência no campo esportivo seria alcançada principalmente com o desenvolvimento de pesquisas em Medicina Esportiva e Fisiologia, áreas já estruturadas e com *status* no campo acadêmico e social.

Em outro trabalho, Bracht (1996) analisa a evolução da Educação Física como um campo acadêmico, da década de 1960 até os anos 90. Para esse autor, a produção acadêmica, pouco expressiva até o início dos anos 70, inicialmente voltou-se para o fenômeno

esportivo, deixando em plano secundário a área pedagógica, que reaparece somente na década de 80. O discurso escolar da Educação Física desse período também é orientado para o esporte, visto aqui como elemento educativo a ser difundido pela escola. Bracht (1996) afirma, contudo, que não houve uma total instrumentalização da Educação Física escolar, numa perspectiva esportiva. Por resistência interna dos quadros acadêmicos da área, as questões advindas do campo educacional (uma Educação Física escolar de melhor qualidade, de cunho crítico e social) tomam força e aparecem presentes também na Resolução 03/87.

No Ensino Superior, a Resolução 69/69 considera o esporte tema hegemônico a ser tratado nos cursos superiores de Educação Física no Brasil. Apesar disso, não entra em sua pauta a preocupação com a formação de professores competentes para trabalhar na massificação do esporte, requerida a partir dos anos 70 pelas políticas governamentais. O Parecer 894/69<sup>7</sup> e a Resolução 69/69 não dão qualquer

<sup>7</sup> *Esse parecer deu origem à Resolução 69/69.*

destaque à formação em licenciatura de Educação Física, que, embora seja considerada obrigatória, não é discutida. Aqui, apontamos uma possível ruptura, ou descontinuidade, pois talvez esteja aí um dos motivos de se elaborar uma nova resolução. A que estava em vigência não mais contemplava as políticas públicas para o esporte e para a Educação Física nem mesmo as transformações do campo da Educação Física decorrentes ou não dessas políticas. Ou seja, novos discursos surgem no campo da Educação Física, constituídos por várias relações de poder, adquirindo força tanto no âmbito oficial como na própria área.

Durante os seminários ocorridos de 1979 a 1982 e na tramitação do anteprojeto no CFE, as discussões sobre licenciatura intensificam-se, surgindo também a figura do bacharelado. As duas modalidades constam do Parecer 215/87. De acordo com essa legislação, o licenciado é o "graduado em nível superior, cuja formação é direcionada para o magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus",<sup>8</sup> com atuação no ensino formal.

Uma segunda descontinuidade aparente é expressa através da criação

do bacharelado. No Parecer 894/69, percebe-se o argumento da ampliação do mercado de trabalho do professor de Educação Física, especialmente com a possibilidade da formação do técnico de desportos. Nesse sentido, o Parecer 894/69 expressa o seguinte: "A lei deve ser modificada para que a profissão de 'técnico de desportos' seja exercida pelos licenciados em Educação Física e pelos portadores de diplomas de curso superior de Educação Física."<sup>9</sup> Naquele momento, essa medida era uma tentativa de afastar o leigo, que tinha grande espaço para atuar como técnico de modalidades esportivas. O parecer amplia ainda mais o âmbito de atuação dos graduados em Educação Física, por meio do bacharelado. Coexistem aqui, portanto, a continuidade e a descontinuidade. O bacharelado, além de abarcar as funções do antigo técnico de desportos<sup>10</sup>, caracterizando uma continuidade com a resolução anterior, volta-se também à "educação não-

<sup>8</sup> BRASIL/Documenta, 315, p. 175.

<sup>9</sup> BRASIL/Documenta, 109, p.154.

<sup>10</sup> Segundo a Resolução 69/69 e o Parecer 894/69, esse profissional atuaria como técnico de modalidades esportivas como futebol, basquete, vôlei, etc., assumindo o espaço ocupado pelo leigo, ou seja, uma pessoa que atuava ou poderia atuar na área, mas que não tinha formação superior em Educação Física.

formal"<sup>11</sup>, com a intenção de formar o 'profissional e pesquisador', e não apenas o 'professor' de Educação Física, demonstrando aqui, ao mesmo tempo, descontinuidade com a legislação passada.

Em síntese, a discussão constante nos documentos elaborados a partir do seminário do Rio de Janeiro (1979) envolve a formação de um profissional mais eclético, capaz de atuar em diversas áreas, enfatizando-se as condições que o mercado de trabalho oferece e o importante papel da Educação Física na 'manutenção' de uma harmonia social. Esse discurso não surge necessariamente naquele momento, mas parece receber influência dos argumentos utilizados na Resolução 69/69 e da política estatal para maior desenvolvimento da Educação Física e melhor capacitação dos professores da área. Segundo o Parecer 215/87,

*esse profissional foi visto como o protagonista de uma Educação Física que se caracterizaria como um fenômeno de marcante universalidade, no quadro de uma educação permanente e objetiva, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral de nosso povo* (grifos nossos).<sup>12</sup>

A Educação Física, vista assim como parte da educação, desenvolve um importante papel na formação integral dos estudantes. De certa forma, nesse parecer há uma idéia de que a difusão da Educação Física está associada à criação de um mundo melhor, através do aperfeiçoamento/desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, não se questionam os objetivos, os significados, os interesses no desenvolvimento físico da população e os meios utilizados para isso. No caso específico da formação de professores, estar-se-iam defendendo as "tradições nacionais", que na Educação Física são a integração "saúdável" do povo dentro de valores hegemonicamente construídos.

### ***Licenciatura e bacharelado na reforma da EEF/UFGM***

Nesta parte do artigo, discutiremos como a "inovação" representada pela inclusão do bacharelado – na reforma

<sup>11</sup> No Parecer 215/87 e na Resolução 03/87, o que caracteriza educação ou ensino não-formal são os espaços onde ocorrem relações pedagógicas ou de ensino entre profissionais de Educação Física e seus alunos: academias, clubes recreativos e competitivos, indústrias com programa recreativos, etc.

<sup>12</sup> BRASIL/Documenta 315, p. 159.

do currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG – é usada com a intenção de otimizar a eficiência de professores e alunos, com vistas a orientá-los para uma melhor participação e ocupação do mercado de trabalho.

Consultamos alguns trabalhos que abordaram questões sobre licenciatura e bacharelado no âmbito das universidades brasileiras, procurando compreender uma possível conexão com os movimentos ocorridos no campo da Educação Física sobre os mesmos temas. Ludke (1994), em estudo feito para o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), aponta que o ensino ocupa lugar secundário no sistema universitário brasileiro. A prioridade seriam as pesquisas: professores que atuam no campo da pesquisa são aqueles que obtêm maior destaque e respeito no meio acadêmico. Nas palavras de Santos (1997), “a pesquisa é vista ou representada, geralmente, como uma atividade mais criativa ou mais original que o ensino, sendo-lhe atribuído, portanto, maior valor ou importância” (p. 126).

Pereira (1996) teceu um panorama das licenciaturas no Brasil a

partir de apontamentos encontrados na literatura educacional. Os autores por ele consultados afirmam que o maior *status* obtido pelo bacharelado nos cursos de graduação, em comparação à licenciatura, é consequência da ligação histórica do primeiro com a pesquisa. Pereira (1996), na mesma linha de argumentação de Santos (1997) e Ludke (1994), conclui que a dicotomia existente entre as duas formações baseia-se no produto que elas oferecem no meio acadêmico: o bacharelado apresenta um produto de maior “valor de mercado” - a pesquisa; a licenciatura, um produto de “menor” valor - o ensino.

Nos três trabalhos consultados, constatamos que nas universidades brasileiras o bacharelado é mais valorizado do que a licenciatura; na EEF/UFMG, porém, essa maior valorização não faz com que o bacharelado apareça de imediato no processo de reforma.

Na proposta de mudança curricular aprovada, há um consenso em torno da necessidade do bacharelado. Contudo, tal consenso não existia, inicialmente, no processo de discussão da reforma. A Resolução 03/87 diferenciava o licenciado do bacharel pela separação das áreas de atuação de

cada um desses profissionais: o licenciado atuaria nos vários níveis de ensino da educação formal e o bacharel, na educação não-formal (clubes, academias, etc.), sendo esta modalidade facultativa nos currículos dos cursos. A referida resolução aponta também que o bacharel seria o responsável pela pesquisa nos espaços de educação não-formal. Mesmo assim, não exclui a pesquisa como opção para o licenciado. Essa dubiedade e falta de clareza na diferenciação entre licenciatura e bacharelado criaram certa confusão quanto à inclusão da modalidade de bacharelado nos currículos dos cursos de Educação Física do Brasil.<sup>13</sup> Uma professora entrevistada<sup>14</sup> para este estudo abordou essa questão da seguinte maneira:

*Algumas escolas de Educação Física fizeram o bacharelado. Entretanto, licenciatura e bacharelado eram um só curso, e a única coisa que acontecia era receber o diploma de bacharel. Nós não queríamos fazer nada disso. Acreditávamos que eram dois cursos e dois cursos de verdade, um é bacharelado e o outro é licenciatura, com algumas coisas diferentes [entrevistado 3].*

Vários cursos de Educação Física no Brasil, apesar de oferecerem as duas

modalidades, não conseguiram diferenciá-las nas grades curriculares propostas. Isto é, mesmo constando nos diplomas dos alunos os títulos de licenciado e bacharel, o currículo escrito das duas modalidades era bastante similar. A possibilidade de se resolver a questão do bacharelado da forma descrita acima inicialmente não teve repercussão no processo de reforma do currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG. A solução encontrada está na proposta elaborada pela primeira comissão,<sup>15</sup> contrária à modalidade de bacharelado:

*A comissão de reformulação do currículo colocou a sua posição*

<sup>13</sup> Sobre essa confusão ver, entre outros: Carmo (1988), Mendes (1997), Souza et al. (1997) e Taffarel (1996).

<sup>14</sup> Seleccionei meus entrevistados a partir das atas do Colegiado do Departamento de Educação Física e do Departamento de Esportes, órgãos que compõem o Curso de Educação Física da UFMG, no período de 16 de junho de 1987 – início do processo de reforma – a 22 de dezembro de 1990 – data de aprovação da proposta em questão pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Dos sete entrevistados, cinco participaram do processo de reforma diretamente, por serem membros do Colegiado. O sexto era diretor da EEF/UFMG. O sétimo foi presidente do Diretório Acadêmico na época da aprovação da proposta.

<sup>15</sup> O processo de reforma curricular do curso de Educação Física analisado teve duas comissões montadas para sua elaboração. Uma primeira, instituída em reunião do Colegiado do dia 10/06/87, sem data para desfazer-se. Uma segunda, composta na reunião do Colegiado do dia 26/09/90, mantida até o fim do processo.

*favorável à criação do Curso em nível de Licenciatura, e não Bacharelado, uma vez que a realidade brasileira, e principalmente mineira, tem demonstrado a necessidade da formação de profissional com conhecimentos mais generalistas, e não tanto especialista como no Bacharelado.*<sup>16</sup>

A opção de não oferecer a modalidade de bacharelado não foi bem aceita por alguns professores, principalmente aqueles ligados ao Departamento de Esportes.<sup>17</sup> A posição assumida em relação ao bacharelado por essa primeira comissão foi um dos fatores que a desacreditaram durante o processo de reforma. A tarefa de se entender o bacharelado e a licenciatura como modalidades distintas, especialmente na construção de uma proposta curricular para o curso de formação, criou confusão, disputas e inesperadas articulações na EEF/UFMG. Por exemplo, os professores que defendiam a inclusão do bacharelado obtiveram o apoio dos alunos:<sup>18</sup>

*Então dessa discussão realmente os alunos ficaram sabendo: a discussão do bacharelado e da licenciatura. E o pessoal gostou da idéia, comprou a idéia, porque interessava. As pessoas não queriam só se formar em Educação Física. O pessoal queria sair*

*com outra profissão, um profissional não escolar, na área não escolar. Então, isso veio ao encontro dos interesses dos alunos* (entrevistado 6).

Essa passagem mostra que o discurso de ampliação do mercado de trabalho para o profissional de Educação Física foi utilizado como um forte motivo para legitimar o bacharelado, tornando-se um dos fatores políticos a unir grupos distintos para atuarem a favor de sua aprovação, mesmo havendo dificuldade em diferenciá-lo da formação em licenciatura na proposta curricular.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Ata da assembléa departamental do Departamento de Educação Física do dia 19/11/87.

<sup>17</sup> A estrutura pedagógica do Curso de Educação Física da EEF/UFMG se compõe de dois Departamentos: o de Educação Física e o de Esportes, cada um com Colegiado específico.

<sup>18</sup> Essa discussão foi a única na qual realmente os alunos foram estimulados pelos professores a participar. Na fala do aluno entrevistado e nos documentos analisados não aparece outro ponto em que houve participação mais ativa dos alunos. Isso pode ter ocorrido porque outras questões não lhes interessavam e/ou não havia interesse por parte dos professores em que os discentes participassem do processo de reforma.

<sup>19</sup> Souza et al. (1997) apontam que "com freqüência acontece, ainda, um fato curioso com o bacharelado que, mesmo não sendo uma habilitação entendida por todos, é aceita e ofertada sem questionamentos. Conseqüentemente, surgem problemas na relação entre a formação profissional pretendida e a seleção/organização do conhecimento que lhe é necessário" (p. 196).

Sintetizando, a inclusão do bacharelado no currículo não estava nítida, pois havia muita dificuldade em definir o seu perfil e, conseqüentemente, em defendê-lo na proposta. A diferenciação trazida pela Resolução 03/87 apenas expôs um campo de atuação para a licenciatura e outro para o bacharelado, mas não discutiu nem apontou diretrizes que pudessem distingui-los no curso, na grade curricular, na formação. No entanto, a possibilidade de legitimar a Educação Física por meio de um campo já estruturado, como o esporte, que possibilitasse a existência de um profissional da área atuando além do espaço escolar, falou mais alto.

A implantação do bacharelado no currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG pode ser considerada uma decorrência da Resolução 03/87, pois a discussão sobre a reforma do currículo na Escola só veio a ganhar força entre professores, alunos, departamentos e Colegiado após a sua aprovação. Como a EEF/UFMG participou da elaboração da Resolução 03/87, levantamos a hipótese de que os fatores que determinaram as orientações predominantes nessa resolução influenciaram, de igual

maneira, a própria reforma do currículo do curso. Deduzimos também que a reestruturação curricular não ocorreu antes pelo fato de a instituição estar esperando o posicionamento do CFE em relação à promulgação da Resolução 03/87. No nosso entender, esses são dois fortes motivos para que a EEF/UFMG apoiasse a inclusão da modalidade de bacharelado no currículo do curso.

Além disso, havia o interesse de que o profissional de Educação Física atuasse no ensino não-formal, o que era uma forma de ampliar seu mercado de trabalho. Contudo, mesmo constando na resolução, o bacharelado não tinha reconhecimento legal, isto é, não havia o profissional bacharel em Educação Física. Por isso, a criação do bacharelado pode ser entendida, do mesmo modo, como uma preocupação em garantir reserva de mercado e, conseqüentemente, regulamentar a profissão de bacharel. Esse viés político foi tão forte que, na proposta aprovada em 21/12/90, exibem-se dados do Estado de Minas Gerais que comprovam a importância de se ter um profissional de Educação Física mais preparado para atuar no espaço não-formal de ensino. Isso explica a implantação dessa modalidade no Curso da EEF/UFMG:

*Assim, é de fundamental importância a implantação do bacharelado em Educação Física na UFMG, pois certamente essa nova área de formação contribuirá para a construção e reformulação do conceito da Educação Física em Minas Gerais e no Brasil e para o desenvolvimento da profissão, ampliando o mercado de trabalho do profissional de Educação Física, possibilitando, ao mesmo tempo, legitimar este espaço que, até o momento, não está sob a responsabilidade de nenhum profissional (p. 6, grifos nossos).*

A "reformulação do conceito da Educação Física" baseia-se na conquista e na legitimação de um espaço até então vazio, no qual deveria atuar um profissional de Educação Física com o título de bacharel.

Considerando-se os conflitos, embates e disputas em torno do bacharelado, a sua inclusão na proposta curricular aprovada confirma o sentido político da reforma. Mesmo assim, é possível questionar a proclamada mudança na proposta curricular.

Por um lado, pode-se observar que suas grades curriculares são praticamente indistintas, o que fica

evidenciado no quadro das disciplinas curriculares elaborado para cada uma das modalidades. A comparação das respectivas grades curriculares de licenciatura e de bacharelado da proposta curricular aprovada em 1990 mostra que a diferenciação entre as modalidades é de apenas cinco disciplinas, do 5º ao 8º período.<sup>20</sup> As modalidades, tanto nas disciplinas eleitas para cada período, como em seus conteúdos, ficaram praticamente idênticas.

Por outro lado, é também difícil diferenciar as duas modalidades no campo de atuação. Como mostra Ramos (1999), o alunado do Curso de Educação Física da EEF/UFMG vem optando por fazer apenas licenciatura ou ambas as modalidades, mas dificilmente só bacharelado. Para a autora, essa maior aceitação da modalidade de licenciatura entre os alunos é consequência das

<sup>20</sup> As cinco disciplinas exclusivas da licenciatura eram:

a) Quinto período: 'Didática de Licenciatura' e 'Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus'; b) sétimo período: 'Estágio Interdisciplinar de Licenciatura' e 'Prática de Ensino em Educação Física'; e c) oitavo período: 'Estágio de Licenciatura'. As cinco disciplinas exclusivas do bacharelado são: a) Quinto período: 'Musculação'; b) sexto período: 'Métodos e Processos do Treinamento Esportivo'; c) sétimo período: 'Biomecânica' e 'Estágio Interdisciplinar de Bacharelado'; e d) oitavo período: 'Estágio de Bacharelado'.

oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. Já que não há, também no entendimento dos discentes, diferenças significativas entre as duas modalidades, quem adquire a formação em licenciatura tem liberdade de atuar igualmente no espaço formal e não-formal de ensino, o mesmo não ocorrendo com o bacharel, pois este atua prioritariamente no espaço não-formal, e raramente no ensino formal. Já que não existe reserva de mercado, como em outras áreas, a licenciatura acaba tendo maior preferência entre os estudantes, principalmente pelo fato de o bacharelado não ter confirmado a esperada conquista dos espaços não-formais de ensino.<sup>21</sup>

Para finalizar esta seção, analisaremos as modificações que sofrem determinados discursos no transcorrer do processo estudado, a ponto de se tornarem novos discursos. No final da década, o governo militar começa a elaborar uma proposta para o esporte brasileiro, ficando a Educação Física com um papel chave na sua massificação e responsável por uma produção 'científica' de qualidade. Durante toda a década de 70 essas propostas são hegemônicas no campo da Educação Física, deixando marcas

visíveis até hoje. Contudo, na década de 80, discussões em torno das ciências humanas e sociais tomam força, deslocando em parte o eixo das pesquisas, fazendo aflorar um debate necessário e conflituoso entre percepções diferenciadas sobre o desenvolvimento e o papel da Educação Física. Essas diferentes percepções aparecem na Resolução 03/87. No entanto, no processo de reforma da EEF/UFMG esses discursos não obtiveram hegemonia sobre o outro. Na verdade, eles foram reelaborados. Isto é, baseado na importância do esporte para a Educação Física – idéia da proposta do governo militar – e, igualmente, no papel social, educativo e crítico que o esporte 'deveria' ter – idéia dos meios acadêmicos mais ligados às discussões sociais e críticas – surge o discurso de se garantir um

<sup>21</sup> Depois de anos de discussão no campo da Educação Física sobre a regulamentação da profissão, em 1998 foi aprovada pelo Congresso Nacional a figura do profissional em Educação Física. É interessante notar que essa aprovação não garante necessariamente reserva de mercado aos profissionais da área, pois com as várias possibilidades de formação de novos "Cursos Superiores", chamados de cursos sequenciais, apresentados pela nova LDB, pretende-se deixar que o mercado decida quem irá ser contratado. Na verdade, essa lógica representada pelos cursos sequenciais não repercute apenas na reserva de mercado para os profissionais em Educação Física, mas também sobre outras profissões.

mercado de trabalho para um futuro profissional de Educação Física, devendo este desenvolver seu trabalho de uma maneira crítica, sempre preocupado com as repercussões sociais de suas atitudes.

***Mudança de ênfase no currículo escrito: uma discussão de gênero?***

Em relação à mudança de ênfase, ocorre uma descontinuidade mais evidente. Desde o surgimento do Curso de Educação da EEF/UFMG, em 1952, passando por sua federalização no final da década de 60, as várias propostas de currículos implantadas tiveram duas ênfases, ou seja, uma grade curricular para os homens e outra para as mulheres. Procuraremos examinar como tais grades foram se mantendo em ênfases distintas para homens e mulheres e, concomitantemente, como se modificaram para uma única ênfase no currículo escrito na reforma de 1990. Para melhor explicar esse movimento de mudança, apoiamo-nos em algumas discussões no campo do currículo relativas às questões de gênero.

Scott (1995) afirma ser o gênero “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p. 86). Dito de

outra maneira, “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (p. 88). Deduzo daí que “os convívios” entre homens e mulheres – entendidos os dois não de uma forma simplesmente binária, fixa e imutável historicamente – se constroem por relações de poder em diferentes instâncias da sociedade.

O conceito de gênero, nessa perspectiva, não deve ser uma coisa estanque e sem movimento. Louro (1996) aponta para um conceito de gênero diferenciado do conceito de sexo, pois “enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito masculino ou feminino” (p. 9). Assim, gênero não é algo fixo, mas algo que varia no tempo e no espaço:

*... a idéia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo (Louro, 1996, p.10).*

Paraíso (1997) defende que é preciso articular gênero com outras categorias de análises e com outros temas para que essa discussão obtenha visibilidade no currículo e nas práticas escolares. Afirmado ser o currículo um artefato masculino, pois privilegia a fala, o texto, as posturas masculinas, a autora defende que, para termos um currículo mais democrático e menos opressor para com a mulher, as questões de gênero devem ser tiradas do silêncio, na intenção de lhes dar voz e transparência nos currículos.

Paraíso (1997) conceitua gênero como “uma construção social e histórica de homens e mulheres, que se dá em muitas instâncias sociais” (p. 27). Para a autora, masculino e feminino são fabricados em “práticas sociais masculinizantes e feminizantes, de acordo com as concepções de cada sociedade” (idem). Então, fazer-se homem ou fazer-se mulher numa determinada sociedade “é um processo, ou seja, aprende-se a ser homem ou mulher, conforme as visões de mundo que orientam as práticas cotidianas dos indivíduos” (p. 27) e o contexto social e individual no qual estão inseridos.

Reverendo as propostas curriculares do Curso de Educação Física da EEF/

UFMG, encontra-se na primeira proposta, elaborada em 1952, a conjugação de três fatores centrais que explicariam um currículo para cada sexo. Primeiramente, o contexto social distinguia homens e mulheres com base em preceitos morais, religiosos e biológicos, situando a mulher em plano inferior em vários campos, inclusive no esporte e na Educação Física. Por ser “inferior”, não ter virilidade para praticar esportes<sup>22</sup> e pelos cuidados em não afetar os órgãos reprodutores, defendia-se um currículo diferenciado, com o fim de “protegê-la”. Esse princípio de eleição de conteúdos pode ser

<sup>22</sup> Segundo Dunning (1985), em alguns esportes modernos, representados pelo confronto entre duas equipes ou mesmo entre oponentes (futebol, rugby e judô são exemplos), a “violência”, na forma de “representação de luta” ou de “confronto simulado”, constitui ponto central e legítimo na sociedade atual. Com o nível de “violência” demandada, a virilidade de seus praticantes deve ser estimulada, sendo um dos argumentos centrais para o impedimento da participação de mulheres em esportes que tivessem “contato viril”. Segundo o autor: “na sociedade atual, os desportos deste gênero constituem áreas privilegiadas para uma expressão socialmente aceitável, ritualizada e mais ou menos controlada da violência física” (p. 394), relacionados aos homens, acrescento. Sendo assim, mulheres eram impedidas, ao menos oficialmente, de praticá-los. Observamos hoje que a participação da mulher nesses esportes desconstrói, em parte, o discurso da sua fragilidade e, conseqüentemente, da necessidade de sua “proteção”, mas acaba construindo um outro que legitima uma mulher masculinizada para poder ter uma prática esportiva mais “eficiente”.

explicado pelo fato de ser o masculino referencial de construção de identidades dos gêneros (Louro, 1998). O gênero masculino, historicamente, é considerado o primeiro sexo, o referencial dominante em vários aspectos, pautado em vários preconceitos e estereótipos:

*É freqüente ouvir-se dizer que as mulheres são mais fracas do que o homem, ou menos racionais e mais sentimentais, mais intuitivas e menos lógicas, têm quatro bilhões de neurônios a menos ou têm mais desenvolvido o lado direito do cérebro. [...] interessa acentuar que a norma, o referente, a regra, face à qual se estabelece uma relação para 'mais' ou para 'menos', é o gênero masculino"* (Louro, 1998, p. 36).

Então, como o referencial era (e é) o 'masculino', à mulher (o segundo sexo, a dependente) não seria oportunizada a prática de esportes baseados em posturas de virilidade, força, coragem, atividades consideradas essencialmente masculinas. Esses adjetivos cabiam apenas aos homens, sobrando às mulheres a 'permissão' para exercerem atividades físicas leves e de gestos delicados. De outro lado, aos homens não era permitido 'transgredir fronteiras'. Ou seja, as atividades social e

culturalmente determinadas para as mulheres, os homens não podiam praticá-las. Mesmo sendo o masculino o referencial, homens e mulheres – de diferentes maneiras e sob gradientes distintos de poder – sofriam com as mesmas relações sociais.

Um segundo fator seria a união Estado/Igreja, formando uma força conservadora dos valores morais e religiosos da época, tendo metas comuns, "uma vez que viam na Educação Física um meio de socialização sob a égide da moral e do trabalho" (Souza, 1994, p.127). Socialização que procura dar uma interpretação correta de moralidade, ou seja, valores prescritivos para a conduta social de homens e mulheres. No caso das ligações entre eles e elas, especialmente no campo das atividades físicas, dever-se-ia evitar ao máximo o contato corporal, de forma a não se afrontarem esses valores.

E, por último, legalmente, o currículo deveria acompanhar a estrutura da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que balizou todos os cursos de Educação Física no Brasil até 1962. No contexto da Educação Física, temos que:

*essa adoção do sexo como critério de organização de turmas e de distribuição dessas entre os docentes não se constituía numa exclusividade do ensino ministrado em Belo Horizonte, pois era também adotado no Brasil e em países dos continentes europeu e americano (Souza, 1994, p.139).*

No início dos anos 60, a legislação continua a confirmar a separação dos currículos por sexo. Em 1962, com a aprovação do primeiro currículo mínimo da área, o Parecer 298 do CFE cria a possibilidade de exclusão das disciplinas que não eram apropriadas a ambos os sexos mas faziam parte da grade curricular obrigatória. Porém, “criou denominação diferente para algumas disciplinas e acrescentou Pedagogia, Recreação e Dança aos currículos masculino e feminino” (idem., p. 147). Na síntese de Souza (1994), encontra-se que:

*... no período 1952-1970, apesar de os professores e as professoras de Educação Física serem formados num espaço comum – a escola – esse se subdividia em espaços exclusivos para cada sexo. E, apesar de se buscar garantir alguns dos atributos semelhantes para ambos os sexos, eles diferenciavam-se no que dizia respeito aos gestos ensinados a cada*

*um deles, reafirmando imagens de homens e de mulheres culturalmente estabelecidas pela sociedade (ibid.).*

Em relação às questões e aos embates sobre gênero e sexualidade, a partir da década de 60 vários mecanismos sociais aceleraram as discussões e possíveis mudanças nesse campo. Identidades e práticas sexuais e de gênero antes cobertas por forte neblina começam a adquirir transparência e visibilidade. Nas palavras de Louro (1998), “tal movimento pode ser remetido ao surgimento da pílula anticoncepcional, ao advento de novas tecnologias reprodutivas, às manifestações feministas, *gays* e lésbicas, às novas formas de união, à maior visibilidade de homens e mulheres homossexuais” (p. 38). Em outro trabalho, Louro (1996) argumenta que os estudos acerca da mulher, âmbito no qual surgiriam os primeiros debates sobre gênero, foram “tributários dos movimentos sociais dos anos 60 e 70” (p. 8) e que muitas dessas mulheres envolvidas na militância política e social naquela época iniciaram também os estudos e reflexões no campo acadêmico sobre o tema. Segundo a autora,

*pretendia-se deslocar a mulher das referências e das notas de rodapé (onde ela era entendida como um desvio da norma masculina ou como 'minoria') e incorporá-la ao corpo dos trabalhos; mais do que isso, pretendia-se constituir-la como o sujeito-objeto dos estudos* (p. 8).

No caso da Educação Física e dos esportes, é possível apontar alguns movimentos interessantes. Espaços anteriormente atribuídos a homens ou a mulheres começam a ser transgredidos. Em nível mundial, nas décadas de 70 e 80, o voleibol passa a ter maior número de praticantes entre os homens, anteriormente um esporte considerado mais apropriado às mulheres, pela falta de contato físico entre as equipes e pelos gestos considerados 'delicados' realizados em sua prática. Em Belo Horizonte, constata-se o mesmo movimento, sendo que "desta forma, na capital mineira, a força do fenômeno esportivo internacional começava a sobrepular valores culturais relacionados aos gestos executados por homens" (Souza, 1994, p.139). Esportes como judô e futebol, nos quais não existia a modalidade feminina para competição, passam a ter praticantes do sexo feminino. O basquetebol, modalidade

com poucas participantes até a década de 70, a partir da década de 80 começa a ganhar força.<sup>23</sup>

Na reformulação do currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG de 1977, "conhecimentos sumários" de judô e futebol de campo, esportes tradicionalmente considerados de prática masculina, são ofertados na grade curricular feminina. A partir da década de 80, fica insustentável a separação das turmas por sexo. Os referenciais "científico-biológicos", desconstruídos, principalmente, no ambiente social, não mais faziam sentido para a Educação Física no meio educacional. Questões pedagógicas passam a tomar força na área, dando subsídios à discussão sobre a importância da socialização dos alunos nas aulas de Educação Física, mesmo porque nas outras disciplinas dos currículos de 1º e 2º graus essa distinção não existia. No final da década

<sup>23</sup> Souza (1994) afirma que "segundo depoimentos, o basquetebol era um esporte do qual participava um elevado número de mulheres, declaradamente, homossexuais" (p. 167). Seria interessante saber a dimensão dessas afirmações dos entrevistados de Souza (1994), procurando entender melhor seus significados para além dos preconceitos e estereótipos "normalmente" presentes na prática esportiva das mulheres.

de 80, aumenta o movimento em favor de turmas mistas, com o mesmo currículo. Debates em torno desse tema ocorrem tanto na EEF/UFMG quanto nas escolas públicas de Belo Horizonte, provocados "por políticas de contenção de gastos, instaladas pelos governos estadual e municipal, fundamentadas em inconsistência de argumentos que justificassem a separação de turmas" (Souza, 1994, p. 192).

Por outro lado, na Resolução 03/87 e no Parecer 215/87, não aparece qualquer debate sobre o tema. Em relação à separação das turmas não há pronunciamento a favor ou contra, possibilitando, em termos legais, tanto a diferenciação como a não-diferenciação do currículo para homens e mulheres. Na proposta curricular do Curso de Educação Física, objeto deste estudo, tem-se uma breve referência ao assunto. Nela está escrito: "um curso de graduação em Educação Física deve propiciar uma formação básica única para os alunos de ambos os sexos. No nosso contexto social não se justifica mais a formação diferenciada para homens e mulheres".<sup>24</sup> Os elaboradores entendem existir um contexto social a justificar o currículo único. Mas qual é esse contexto? Como ele foi discutido?

Quais as suas implicações? Esses pontos não têm respostas no Parecer 215/87, na Resolução 03/87 nem na proposta aprovada do Curso, mesmo que, como mostraram algumas estudiosas, já fosse possível encontrar alguns entendimentos sobre o assunto.

Paraíso (1997) lembra que as questões de gênero são "campos de silêncio do currículo", por não serem tratadas nos currículos escritos e/ou oficiais e por não se fazerem presentes nos livros didáticos e, da mesma maneira, nos planos de cursos das professoras. Além disso, elas não são "problematizadas como conhecimento no currículo em ação, mas lá se manifestam de forma explícita ou oculta, provocando conflitos, disputas e redirecionando o currículo planejado" (p. 24, nota 2). Nos documentos estudados e na proposta aprovada para o currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG, os possíveis conflitos e disputas estão silenciados. Fica uma dúvida: depois de 38 anos com essa dicotomia (um currículo para mulheres e outro para homens), os

<sup>24</sup> *Proposta de Mudança Curricular do Curso de Educação Física da UFMG, aprovada em 21/12/90, p. 8.*

embates em torno do tema não viriam à tona? O tema não mereceria outras reflexões?

É interessante notar que a questão das ênfases não entrou em pauta em nenhuma reunião de discussão da reforma.<sup>25</sup> Todos os entrevistados a viam como um "consenso", mas não a classificaram como um avanço no processo de reestruturação curricular. Ela não foi descrita como uma mudança significativa. Aparentemente, essa descontinuidade tinha a apoiá-la um contexto social muito forte, não sendo necessário nenhum debate.<sup>26</sup> Todavia, Louro (1998) alerta que nesses conflitos de posições referentes a gênero há uma unanimidade: sexualidade e gênero nunca estiveram tão presentes nos embates sociais mais amplos e no dia-a-dia escolar. Segundo ela, gênero e sexualidade "estão deixando o silêncio e o segredo, e, por bem ou por mal, estão provocando ruído, fazendo barulho, fazendo falar" (p. 34). No entanto, na reforma curricular do Curso de Educação Física investigado, essas questões ficaram no silêncio, mesmo representando uma descontinuidade significativa em relação à proposta anterior.

Finalizando, na trajetória da Resolução 03/87 e na reforma curricular do Curso

da EEF/UFGM, constatamos ser grande o desejo de maior profissionalização e legitimidade da Educação Física, expresso pelo movimento de ampliação do mercado de trabalho. Como tentamos evidenciar, a aparente descontinuidade representada pela inclusão do bacharelado no novo currículo deve ser vista com ressalvas. Pelo observado, o bacharelado foi a ampliação de um discurso já presente na área desde a edição da Resolução 69/69, a defender a formação de técnico de desporto, na tentativa de afastar o leigo do campo esportivo. A figura do bacharelado foi criada para os cursos de Educação Física basicamente com duas intenções: garantir mais uma fatia do mercado ao futuro profissional da área e dar à Educação Física maior legitimidade em campos

<sup>25</sup> A reforma curricular foi discutida na EEF/UFGM pelos Departamentos de Educação Física e Esportes, pelo Colegiado e Congregação, em cerca de 87 reuniões ao longo de três anos e meio.

<sup>26</sup> Entretanto, no currículo em ação esse 'consenso' não se expressou 'totalmente'. Segundo Souza (1994), alguns professores tiveram dificuldade de trabalhar com turmas mistas, continuando ainda com turmas separadas por mais dois semestres depois da reforma de 1990. Outro fator é que, mesmo sendo composto de uma grade, o currículo em ação continuava com "duas ênfases": gestos, falas, formas de ensinar diferenciadas a homens e mulheres continuaram presentes. Baseio-me em experiências pessoais vivenciadas durante a graduação.

científicos e sociais, principalmente através do esporte. Desse modo, podemos falar que os processos de reformas estudados (o da Resolução 03/87 e, especialmente, o da EEF/UFMG) se pautam em trabalhar estratégias com vistas a facilitar sua aceitação na escola e na sociedade em geral, procurando superar possíveis resistências que possam aparecer e apresentar maneiras mais adequadas de se incorporarem as inovações. Na síntese de Popkewitz (1997),

*os modelos de mudança planejam um mundo que parece seqüencial, hierárquico e taxonômico. Mantém-se a visão clássica de representação. O progresso pode ser visto como uma internalização do professor e implementação do modelo através de práticas comportamentais* (p. 44-45, grifo nosso).

Portanto, a mudança educacional (com suas continuidades e descontinuidades) pode ser vista de duas maneiras aparentemente contraditórias, mas que se completam: “a de preservar e, portanto, de conservar a sociedade e, ao mesmo tempo, a de promover a sua melhoria” (id., p. 45). As mudanças são vistas como necessárias ao progresso social da humanidade. Ou seja, a idéia de

mudança é utilizada para “atualizar” os mecanismos e para otimizar a eficiência das instituições: “assim é que, tradicionalmente, as mudanças no sistema de ensino têm sido apresentadas como um requisito do e para o desenvolvimento social” (ibid.). De todo modo, fica evidente que, nas reformas, eliminam-se algumas divisões – no caso, eliminou-se a divisão de ênfases distintas para homens e mulheres – e criam-se outras – como podemos observar nas modalidades de licenciatura e bacharelado. São as relações de poder que produzem essas divisões, essas exclusões/inclusões.

Notamos também que as mudanças curriculares são bem mais ‘lentas’ do que se imaginava inicialmente. Fatores sociais, abordados em um desenrolar histórico, demonstram isso. As conquistas e os espaços conseguidos pelas mulheres, as mudanças do significado de ser homem ou mulher, inclusive expressos no esporte e na Educação Física, fazem-nos acreditar ainda mais que encontramos, em reformas, continuidades e descontinuidades construídas por movimentos macroestruturais e microestruturais, imbricadas de e em

relações de poder, e não mudanças lineares e progressistas, como se poderia supor numa perspectiva de senso comum em relação ao tema, presente também em todo o processo de reforma estudado.

### **Referências bibliográficas**

AMORIM, Wemerson. *Avaliação do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal de Juiz de Fora: a percepção dos egressos*. Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desporto/UFRJ, 1988. (Dissertação de Mestrado)

BRACHT, Valter. A construção do campo acadêmico "educação física" no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a educação física? In: *Coletânea do Encontro Nacional do Esporte, Lazer e Educação Física*. Belo Horizonte: UFMG/EEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação física/ciências do esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 14, n. 3, maio 1993.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n. 894/69. *Documenta*. Brasília., n. 109, p. 153-7, dez. 1969.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 69. *Documenta*. Brasília, n. 109, p. 157-9, dez. 1969.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 215/87. *Documenta*. Brasília, n. 315, p. 157-185, mar. 1987.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 03/87. *Documenta*. Brasília, n. 319, p. 173-174, jul. 1987.

CARMO, Apolônio A. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. *Motrivivência*. v.1, n. 1, p. 73-76, dez. 1988.

DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações. In: ELIAS, N. & DUNNING, E. (Org.). *A busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. M., MEYER, D. E. & WALDOW, V. R. (Orgs.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- LUDKE, Menga. *Formação de docentes para o ensino fundamental médio (as licenciaturas)*. Rio de Janeiro, 1994. (Impresso)
- MARQUES, John H. M. Traços da educação física na ditadura militar: o discurso da "galinha dos ovos de ouro". In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 10. Goiânia, 1997, p. 474-482.
- MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGANETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 185-210.
- MENDES, Cláudio Lúcio. Reforma curricular dos cursos de educação física através de uma proposta oficial: o caso da Resolução 03/87. In: SOUZA, E. S. & VAGO, T. M. (Orgs.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 165-190.
- \_\_\_\_\_. *Reforma curricular do curso de educação física da UFMG: relações de poder, atores e seus discursos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado)
- MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, Rodrigo B. de. *Análise dos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado da EEF/UFMG*. Belo Horizonte: EEF/UFMG, 1996. (Monografia de Graduação)
- PARAÍSO, Marlucy A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.
- PEREIRA, Júlio Emílio D. *A formação do professor nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1996. (Dissertação de Mestrado)
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAMOS, Cássia E. M. *Licenciatura e bacharelado: diferenças ou semelhanças*. Belo Horizonte: EEF/UFMG, 1999. (Monografia de Graduação)

- SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D. B. C. & MOROSINI, M. (Orgs.). *Universidade futurante*. Campinas: Papirus, 1997.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora. *Meninos, à marcha! meninas, à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897 - 1994)*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado)
- \_\_\_\_\_. Graduação em educação física: avaliando a formação profissional. In: SOUZA, E. S. & VAGO, T. M. (Orgs.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 191-204.
- SOUZA, Eustáquia S. et al. *O curso de graduação em educação física: avaliando a formação/ação profissional na UFMG*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1995. (Mimeo.)