

O multiculturalismo e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física

Multiculturalism and Curriculum of Courses in Physical Education

ISAYAMA HF, RIBEIRO CN, GOMES RO. O multiculturalismo e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física. **R. bras. Ci. e Mov** 2013;(2): 163-176.

Helder F. Isayama¹
Clarice N. Ribeiro¹
Rodrigo de O. Gomes¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Nos últimos anos visualizamos um crescimento nas iniciativas referentes aos cursos de graduação em Educação Física no Brasil. Para tanto, o debate acadêmico sobre a temática teve uma ampliação significativa, possibilitando reflexões sobre diferentes perspectivas de currículo e de Educação Física. Nesse contexto, o multiculturalismo é apresentado como uma possibilidade de debates e ações no interior dos currículos, pois aborda a questão da pluralidade cultural tendo como ponto de partida a transformação dos espaços sociais. Dessa forma, esse texto tem como objetivo discutir os limites e possibilidades da construção de currículos multiculturais no campo da Educação Física. Foi possível perceber que as questões do multiculturalismo ainda não são uma realidade na maioria dos cursos de graduação em Educação Física brasileiros e quando presente ainda é de modo esporádico e pouco sistemático, a partir de iniciativas pessoais de alguns professores. Além disso, começa a ter um pouco mais de visibilidade a pesquisa sobre esta temática no interior desse campo, a partir do desenvolvimento de pesquisas sobre etnias, gênero, religiões, dentre outras temáticas ligadas ao multiculturalismo.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; Multiculturalismo; Formação Profissional.

ABSTRACT: In recent years we have seen a growth in initiatives relating to undergraduate courses in Physical Education in Brazil. Therefore, the academic debate on the subject has had a significant expansion, allowing reflections on different perspectives and Physical Education curriculum. In this context, multiculturalism is presented as an opportunity to debate and act within the curriculum, as it addresses the issue of cultural plurality considering the transformation of social spaces as a starting point. This paper aims to discuss the limits and possibilities of creating multicultural curricula in the field of Physical Education course. It was possible to realize that the issues of multiculturalism are not yet a reality in most undergraduate courses in Brazilian Physical Education. And when it is available it is not done systematically, but from the personal initiatives at individual teachers. In addition, it increases awareness to the research on this topic within this field, from the development of research on ethnic, gender, religions, among other issues related to multiculturalism.

Key Words: Physical Education; Curriculum; Multiculturalism; Professional Training.

Enviado em: 07/01/2013
Aceito em: 11/03/2013

Contato: Helder Ferreira Isayama - helderisayama@yahoo.com.br

Introdução

O crescimento significativo nos últimos anos do número de cursos superiores em Educação Física no nosso país¹, contribuiu com as transformações na área, implicando a necessidade de ampliar os estudos no que se refere a este campo de formação e de atuação profissional. Com isso, novas possibilidades de se pensar essa formação foram propostas, incluindo formatos diferenciados de currículos. Tendo em vista esta realidade, discussões e questionamentos foram levantados para se pensar o currículo de cursos de graduação em Educação Física.

Alguns debates atuais sobre currículo têm como ponto de partida os Estudos Culturais, que tem um olhar mais atento as questões de ideologia, cultura e poder. Essa perspectiva de estudo passou a agregar, as questões curriculares, reflexões e apontamentos ligados aos debates sobre etnia, raça e gênero. Nesse contexto, os Estudos Culturais serviram de alicerce para o surgimento de reflexões e ideias de uma nova vertente de pensamento, denominada multiculturalismo, que questiona e busca superar a visão de monocultura, a fim de reconhecer as diversas culturas presentes na sociedade. Com isso o multiculturalismo se torna um tema transversal ao debate curricular, perpassando pela busca da igualdade social e cultural através da educação.

Dessa forma, as pesquisas relacionadas aos Estudos Culturais possibilitaram o surgimento do multiculturalismo, e conseqüentemente nos levam a um repensar sobre os artefatos curriculares, no caso da Educação Física uma proposta curricular “não somente no estudo do patrimônio cultural corporal dos grupos desprovidos de poder, como também, na desconstrução crítica dos conhecimentos oriundos da cultura corporal hegemônica”².

Este texto tem como foco os currículos dos cursos de graduação em Educação Física e as possibilidades de trabalho na perspectiva multicultural no interior das propostas. Por isso, inicialmente acreditamos ser necessário aprofundamentos na compreensão sobre currículo, haja vista que “os estudos curriculares brasileiros dedicam pouco espaço para as

formações profissionais em geral”³. Isso demonstra a necessidade de ampliação de estudos sobre o assunto, tendo em vista discutir significados e conteúdos, reflexões e questionamentos que relacionam o currículo, as relações de poder e a formação do profissional em Educação Física.

Dessa forma vamos procurar apresentar alguns aspectos sobre currículo e sobre a formação profissional em Educação Física e em seguida tentar relacioná-las com a ideia de multiculturalismo para pensarmos na possibilidade de construção de currículos multiculturais no interior dos cursos de graduação nessa área.

Considerando ser artigo de revisão, fizemos um levantamento bibliográfico tendo como ponto de partida as seguintes palavras chave: Currículo, Multiculturalismo, Educação Física. O material bibliográfico foi selecionado no Sistema de Bibliotecas da UFMG, no site de pesquisa google acadêmico e nas bases de dados Scielo e Lilacs. Além disso, utilizamos para a análise as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Diretrizes Curriculares da Educação Física dos Cursos de Educação Física de 1987 e de 2004 e as Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura de 2002.

As Noções de Currículo

Atualmente as discussões sobre os currículos têm ganhado espaço, tornando-se uma importante temática de estudos dentro das instituições. Diversos projetos, grupos de pesquisas e de estudos e periódicos têm contribuído para uma significativa produção de conhecimento, demonstrando um avanço no que se refere ao campo do currículo.

Partindo da análise de Moreira e Candau⁴ sobre a palavra *currículo*, podemos dizer que seu entendimento está relacionado em como a educação foi concebida historicamente, as influências teóricas que a afetam e se fazem preponderantes em um dado momento. Com o fato de haver um crescimento e qualificação dos estudos e produções científicas no campo do currículo, não nos cabe dizer que este continue a ser visto apenas como uma listagem de conteúdos. Também, não devemos

entendê-lo apenas como os conteúdos traçados para serem executados durante uma determinada etapa do tempo, ou ainda como uma sugestão de grade curricular apresentada pelo Poder Público⁵.

Moreira e Candau⁶ ainda apontam que diferentes fatores (sociais, econômicos, políticos, culturais) têm cooperado para entender que o currículo vai muito além de um conjunto de conteúdos, habilidades e disciplinas. Com isso, podemos entendê-lo como um

processo efetivado nas relações estabelecidas no cotidiano educacional, diretamente relacionado com as estruturas sociais e culturais que o produzem, bem como influenciado e condicionado pelas características do contexto⁷ (p. 246).

Com isso, ele se constitui também, a partir das experiências vivenciadas pelos alunos, do projeto político pedagógico da instituição, dos objetivos das matérias e de tudo aquilo que acaba por influenciar na avaliação dos conteúdos que são selecionados para fazer parte deste currículo.

Entendendo que a humanização se refere ao desenvolvimento cultural dos homens, Lima⁸ destaca o currículo a favor da Humanização, na qual todo ser humano deve se apropriar das formas de comunicação humana, para adquirir e desenvolver sistemas simbólicos e aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas comuns da vida cotidiana.

O contexto se torna um importante fator na reflexão sobre o currículo pela humanização, já que a formação se dá dentro de um determinado tempo/espaço e um currículo pode sempre trazer novos conhecimentos relacionados ao cotidiano, porém

É importante alertar para a diferença entre um currículo que parte do cotidiano e aí se esgota e um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do ‘uso prático’⁸ (p. 20).

Para Lima⁸ (p. 18) “um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às

pessoas”, com isto o currículo não se configura como algo ingênuo, ele implica em uma opção e esta poderá ou não ser favorável ao processo de humanização, de desenvolvimento cultural humano.

A relação de desenvolvimento da cultura e currículo pode ser percebida a partir do entendimento proposto por Paraíso⁹ (p.35), que conceitua currículo “como um texto cultural que é uma prática de significação produtiva; um artefato sempre envolvido com relações de poder; um texto que governa condutas e que produz sujeitos de determinados tipos”. Esta afirmação demonstra o quanto o currículo interfere na estrutura e nas relações sociais, além disso, constrói significados, valores sociais e culturais podendo auxiliar na emancipação dos sujeitos, sendo percebido para além de uma moldura de conteúdos, mas carregado de influências e ideias.

Paraíso⁹ apresenta ainda a ideia de que o currículo pode ser compreendido como “um artefato social e cultural, construído historicamente em meio a processos de mudanças e transformações” (p. 40), entendendo que para a elaboração de um currículo, as instituições de ensino no país possuem autonomia e liberdade quanto ao seu trato sobre a estruturação e escolha dos conteúdos, além das metodologias utilizadas dentro da área de ensino. Esta flexibilidade é importante para que as características, interesses e necessidades da comunidade em que a instituição se encontra sejam levados em consideração, demonstrando o que é preciso ser enfatizado, dentro de um determinado contexto, e o que se pretende dentro de um currículo.

Giroux¹⁰ (p. 162) propõe que os espaços de aplicação do currículo sirvam “para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. É também nesta não-neutralidade do currículo que as relações de poder podem ser expostas e estabelecidas, inclusive durante a sua construção.

Desta forma é importante perceber que o poder está presente em diversas esferas da vida dos sujeitos e

em práticas socialmente construídas, como nas relações familiares, no trabalho, nas relações sociais, econômicas, políticas, demonstrando que o cotidiano é tido como um espaço de constantes tensões.

Quando investigamos os conteúdos curriculares nas escolas de forma atenta e cuidadosa, observamos como as culturas que dispõem de estruturas sobrepostas no poder estão inseridas e participam de forma ativa, e como as culturas dos “dominados” costumam ser silenciadas e, até mesmo, estereotipadas para neutralizar suas possibilidades de reação¹¹.

Em seus estudos Giroux¹² propõe que o currículo possa ser entendido através de conceitos de liberdade e emancipação. A conscientização das pessoas através dos conhecimentos adquiridos pelo currículo permite o questionamento quanto às relações de poder que são aplicados por uma estrutura social ou por uma instituição de ensino. Além disso, a busca pela emancipação se dá a partir dos conhecimentos e práticas educativas, possibilitando aos sujeitos a construção e associação de noções de mudança social e cultural. Através destes conceitos é possível pensar de que forma a estrutura social se configura, demonstrando relações entre “dominado” e “dominante”, de que forma esta estrutura é construída e reproduzida dentro de um currículo e como ela pode ser modificada.

Contrapondo-se a estas ideias, existe também a concepção de currículo pela conformação dos indivíduos. Tal concepção acontece a partir de questões mercantis, do consumo e do trabalho exacerbado, problemáticas que ditam as regras da estruturação social. A relação de “dominante” e “dominado” é estruturada e perceptível, demonstrando a alienação dos sujeitos consumidores e a partir disso, ocorre a promoção de valores estratégicos dentro do currículo que visam à conservação e conformação dos sujeitos e da sociedade, acontecendo a manutenção do *status quo*.

A construção de um currículo e suas interpretações, entendimentos e interferências na sociedade são discutidas a partir das diferentes teorias sobre os currículos. Essas teorias perpassam por diferentes elementos, como a natureza humana, a

aprendizagem, o conhecimento, a cultura e a sociedade, girando em torno de uma questão central enfatizada por Silva¹³ (p. 75), que é “saber qual conhecimento deve ser ensinado”. O autor também ressalta que “a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (p.75).

Nesse contexto, os Estudos Culturais é um importante campo de debates sobre a cultura e suas relações com a sociedade. Através dele surgem teorias e trabalhos sobre a organização da estrutura social contemporânea buscando compreender, dentro deste contexto, a cultura, suas relações de poder e seu funcionamento como forma de contestação da ordem social. Tomando como base essas teorias, uma preocupação dos estudiosos no campo da cultura e do currículo inclui a intenção de observá-lo como espaço perpassado por relações de poder, uma vez que selecionar é privilegiar um conhecimento e, portanto, se configura como uma operação de poder.

O multiculturalismo é um dos pilares dos Estudos Culturais e, segundo Silva¹³ (p. 85) é “um movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. É importante entender que a educação está imersa em processos culturais, legitimados e determinados por grupos, dentro do contexto em que ela se situa¹⁴, sendo necessário entender que os processos pedagógicos são múltiplos e não se desvinculam da sociedade, fazendo com que as relações entre educação e cultura sejam articuladas.

Neste sentido, existe a necessidade de superar a ênfase dada às questões de classe sociais na ordem econômica. Para tanto, surgem novas indagações acerca do entendimento da dinâmica de poder envolvida nas relações de grupos sociais oprimidos, como os negros, mulheres, homossexuais. As classes “dominadas” reivindicaram e ainda reivindicam que suas questões culturais sejam reconhecidas e incorporadas ao suposto núcleo comum da nossa sociedade. É importante

ressaltar que o distanciamento destes grupos oprimidos em relação aos grupos tido como “superiores” ocorre devido às construções culturais diferenciadas.

Através dos estudos multiculturais, ocorre a possibilidade de entendimento sobre o funcionamento da cultura nos espaços de educação, como no Ensino Superior, de forma ampliada, auxiliando na construção de conhecimentos e identidades sociais, tornando-se necessário ir além dos conteúdos, habilidades e conhecimentos pedagógicos.

É importante buscar extrapolar estes conhecimentos, ampliando a visão de mundo dos indivíduos, levantando relações entre o currículo, a educação, a cultura e a sociedade e fazendo com que textos culturais, ao serem interpretados, sejam de grande influência para que o sujeito se torne um ator social crítico. Esta percepção mais abrangente pode ser pensada quando se afirma que

as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social¹⁵ (p. 162).

Portanto, a diversidade cultural existente faz com que seja indispensável pensar, propor e promover um currículo multicultural e democrático, que dialogue com as diversas esferas culturais, partindo de uma perspectiva multiculturalista. Porém o que se percebe hoje é que há um certo conforto para as instituições de ensino em manter suas práticas voltadas para uma perspectiva tradicional e homogênea, isso porque é difícil lidar com a pluralidade e com as diferenças.

Através destas ideias, Giroux¹⁶ nos propõe pensar sobre a importância em incorporar os Estudos Culturais no meio acadêmico, já que estes oferecem uma forma de repensar a educação, proporcionando discursos de intervenção e possibilidade. Esta não-incorporação acontece, segundo o autor, devido ao currículo tecnocrático e tradicional proposto nas Instituições de Ensino Superior, que se voltam para considerações

práticas em detrimento das produções intelectuais. Isso acontece porque se torna mais importante a administração e gerência dos espaços escolares, resolvendo questões burocráticas, do que pensar a escola como uma esfera pública democrática, visando compreendê-la e melhorá-la.

A importância em administrar a escola, em detrimento do refletir sobre ela, acarreta a padronização do comportamento docente, que passa a não exercer os papéis de intelectuais éticos e críticos de educar e formar os discentes para “uma cidadania que pudesse pensar criticamente, lutar contra as injustiças sociais e desenvolver relações de comunidade baseadas nos princípios de igualdade, liberdade e justiça”¹⁷ (p. 191). As relações de poder e o currículo não se distanciam do que o ensino superior no Brasil representa. O exercício do poder está presente quando ocorre o privilégio de certos conhecimentos em detrimento a outro, porém isso não é algo incomum já que o poder se apresenta em todas as práticas construídas socialmente.

Esta problemática que envolve o currículo nos apresenta alguns pontos a serem questionados, principalmente sobre os currículos de formação presentes nas instituições de ensino superior e a necessidade de superar determinadas práticas. Um currículo tecnicista subentende uma formação voltada para atender a demanda e a estabilização de mercado, além de ser acrítica, pouco reflexiva e com um saber fragmentado, compartimentado.

Através disso se faz importante compreender as instituições educacionais, inclusive as de ensino superior, como um espaço corresponsável pela formação dos sujeitos sendo capazes de atuar significativamente na sociedade e mais: elas devem ser entendidas como formas sociais que são responsáveis pela ampliação das condições e capacidades humanas, preparando pessoas que sejam sujeitos da própria formação e busquem transformar a sociedade a qual se encontram.

Graduação em Educação Física: Trajetória Histórica

Tratando do currículo dos cursos de Educação Física, procuramos descrever como se deu o processo de formação dos profissionais de Educação Física ao longo do século XX. Decretos e resoluções foram instituídos no país em determinados contextos, fazendo com que a educação e o ensino da Educação Física se configurassem de diferentes formas, permitindo reflexões acerca do que esta área representa hoje.

Em uma perspectiva histórica o cerne dos cursos de formação em Educação Física no Brasil se deu principalmente dentro das academias militares, durante o início do século XX. É neste momento que surgem escolas de preparação profissional, tais como a Escola de Educação Física da Força Policial, a Escola de Educação Física do Centro de Esportes da Marinha, Centro Militar de Educação Física.

A formação de profissionais de Educação Física surgiu em nosso país, primeiramente, no interior das instituições militares, provavelmente com a fundação da primeira Escola de Educação Física do Centro de Esportes da Marinha, em 1926. No final da década de 20, entra em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física que, posteriormente, se tornaria a Escola de Educação Física do Exército. Esse curso de formação profissional era dominado intelectualmente pelos médicos e empiricamente pelos militares. Os alunos matriculados eram, além de militares indicados, vários professores de escolas públicas que atuavam no ensino primário.

De acordo com Taffarel¹⁸, foi somente no final da década de 30, durante o Governo Vargas, é que foram criados os primeiros currículos do meio civil: o da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e o da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. A Escola Nacional de Educação Física do Rio de Janeiro foi criada a partir do Decreto-Lei n 1.212, de 939, que fixou, também, um modelo curricular que deveria ser seguido por todo país. O curso tinha dois anos de duração, caracterizado pela formação curta, que enfatizava a técnica desportiva e os aspectos médicos, militares e higienistas, tão presentes no cenário nacional

da época. Portanto, a formação profissional na área tinha de estar em consonância com a ideologia de suas instituições de origem e seu objetivo era de auxiliar no aprimoramento da raça e no fortalecimento do Estado, pelo seu caráter militar.

Segundo Silva e Campos¹⁹ nas primeiras décadas do século XX a Educação Física dentro das escolas, denominada: *gymnastica* era ensinada com o intuito de instaurar e legitimar um novo estilo de vida atlético, disciplinado e saudável, com separação de gênero, onde as representações sociais estavam caracterizadas pela dominação ideológica vinculada a uma sociedade masculina, discriminatória e moralista. Concomitantemente, a representação social que se esperava para os homens era a de fortalecimento e desenvolvimento da força física e dos aspectos de liderança e para as mulheres a docilidade e maternidade.

Na busca por corpos fortes e saudáveis, aptos a defender o Estado, os cursos de formação possuíam forte cunho biológico, higienista e eugenista, com grande foco na saúde e, por isso, era um curso que tinha seus conteúdos voltados para questões médicas. Isso demonstra como foram expressivas as contribuições no campo da Educação Física “dadas pelos militares, principalmente ao exército e aos médicos que, a exemplo do ocorrido em outros países, emprestaram à educação física um caráter utilitário, eugênico e higiênico”²⁰ (p. 14).

Essa constatação nos mostra como os currículos em Educação Física no Brasil evoluíram arraigados aos pressupostos das classes dominantes, verticalmente enquadrados nas lógicas do capital e do discurso hegemônico que valorizava a ideologia da higienização e da perspectiva militar que pretendiam padronizar os corpos e ditar o controle moral sob as ações dos indivíduos, os moldando socialmente para o trabalho dito “digno” e para “horas de lazer” ditas “saudáveis”.

Foi no Estado Novo, que a tendência militar sobre a área da Educação Física atingiu seu ápice. Castro²¹ afirma que com a promulgação da Constituição em 10/11/1937, tornaram-se obrigatórios, pela primeira vez na história constitucional do país, os exercícios

físicos em todos os estabelecimentos de ensino. O “adestramento físico” era mencionado como forma de preparar a juventude para “o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação” (p.11).

Essa tendência institucionalizava os corpos de forma utilitarista. Acreditava-se que a falta de cuidados com sua própria saúde seria uma transgressão ou perversidade física. Segundo Marinho²² a pessoa que agisse dessa forma, estaria cometendo um pecado que não só a atingiria diretamente, mas também toda a sociedade. Para contaminar e mistificar os indivíduos nesta lógica era utilizado nas aulas de Educação Física, o método de ginástica francesa que ditava os cuidados fisiológicos e anatômicos das atividades preocupados com o cuidar do corpo e o retardar da fadiga na expectativa de os indivíduos deixarem-se levar pela lógica do trabalho.

Ao final dos anos de 1960, com a internacionalização do mercado, o advento do esporte: como um fenômeno de massas e a perpetuação do governo militar no país é realizada a Reforma Universitária de 1968 propondo um modelo de universidade científica e pós-graduação, na qual se propõe um novo currículo²³. De acordo com os autores, entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou zelo especial, o que se pode observar de maneira clara na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/ 61²⁴. A duração do curso de formação do professor passou de dois anos para três anos e as preocupações com uma formação pedagógica, ainda que tímida, apareciam entre as exigências curriculares da época.

Até então, a formação do professor de educação física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1º e 2º graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso. Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas²³ (p.119).

Desta forma, em 1969 foi estabelecido um currículo mínimo que dava “ao profissional formado o título de “Licenciado em Educação Física”. Além disso, era possível obter o título de “Técnico Desportivo”, desde que fossem cursadas mais duas disciplinas da área esportiva”²⁵ (p. 31). Nesse contexto a EF adquire o status de licenciatura da área educacional e as grades curriculares deveriam inserir as matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas.

Segundo Silva e Campos²⁶ este período marcou a Educação Física pela esportivização de suas práticas e tal modelo de conduta esportiva estava intrinsecamente relacionado aos investimentos nas ações nacionalistas de integração e segurança da pátria, promovidas pelo governo militar durante toda a década de 1970.

Várias críticas foram levantadas a respeito da construção e apropriação dos conhecimentos na formação das propostas vinculadas às Diretrizes de 1969. De acordo com as Brasil²⁷ foram realizados

estudos e fóruns específicos sobre o tema que reuniram parcela da comunidade acadêmica da Educação Física no Rio de Janeiro (1979), em Florianópolis (1981), em Curitiba (1982) e em São Paulo (1984), culminando em um anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação, propondo a superação da concepção de currículo mínimo (p. 8).

Um novo currículo era exigido, no qual, permitisse maior liberdade e autonomia para que as Instituições de Ensino Superior criassem suas propostas de acordo com a realidade, interesses e necessidades da comunidade, atentando para os diálogos entre discentes e/ou docentes envolvidos na problemática da centralização do ensino. Isto implicou em novas formas de desenvolvimento para o campo de estudos da Educação Física na expectativa de democratizar e universalizar as propostas acadêmicas em todo o Brasil.

Segundo Brasil²⁷ este processo de debates e de proposições culminou com a aprovação do Parecer nº 215/87 e da Resolução no 03/87, que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação Plena em Educação Física. Nesta lógica novas características, mínimos de duração e procedimentos foram elencados

como forma de organizar os conteúdos em campos de conhecimentos. Além disso, surge um novo tipo de formação: o bacharelado. De acordo com Betti e Betti²⁸ esse modelo curricular caracteriza-se como técnico-científico valorizando as disciplinas teóricas (gerais e aplicadas), assim como as disciplinas das Ciências Humanas e da Filosofia.

A Educação Física, como área do conhecimento ou ciência, passa a ser entendida como responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o movimento humano em suas dimensões: biológica, psicológica, sociológica, pedagógica, técnica, entre outras. Betti e Betti²⁸ afirma que na expectativa em atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um "inchaço", provocado pela incorporação de conteúdos ligados às novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada).

De acordo com Kunz et al.²⁹ tal procedimento era validado com a justificativa de que o Profissional da Educação Física necessitava ser preparado para atuar em todos os campos para além do campo escolar, havendo constantes debates sobre a formação em licenciatura não preparar adequadamente os indivíduos diante das inúmeras áreas de atuação que surgiram. Mesmo assim, poucos cursos de Educação Física, na modalidade bacharelado, foram criados. As instituições de ensino da época estabeleceram cursos "singulares" de licenciatura, nos quais os discentes adquiriam uma formação integral, que lhes dava vantagem legal de atuarem tanto dentro quanto fora da escola.

O Art. 2º da Resolução no 03/87 estabelecia que os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física passariam a ser elaborados pelas instituições de ensino superior, possibilitando a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas, que permitiriam "uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.); garantidas através de uma formação geral (humanística e técnica) e de aprofundamento de

conhecimentos (estabelecidos pelas próprias IES em conformidade com sua realidade local)³⁰ (p. 7).

Segundo Isayama³¹, esta situação criou interpretações do tipo "licenciado é o profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física formal enquanto que o bacharel deve ser qualificado para intervir no campo não escolar". Nesta lógica, a maioria das IES adotou uma postura de oferta "dois em um" formando os profissionais ao final do curso nas duas modalidades. Todos os profissionais formados pela resolução de 1987 podiam atuar em qualquer área da Educação Física habilitados por uma formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1³².

De 1995 a 1997 ocorreram diversos reordenamentos legais que desencadearam um vasto processo de reestruturação da concepção e organização curricular dos cursos superiores, entre eles a Lei nº 9131/95 - Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação e a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com esta nova perspectiva surge o Parecer CNE/CES nº 776/97 que enfatiza a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação no Brasil possibilitando melhores condições de exercício profissional.

A elaboração de tais Diretrizes ficou a cargo das Comissões de Especialistas vinculadas a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). A comissão de Especialista em Educação Física (COESP-EF) foi criada através da Portaria nº 146 de 10 de março de 1998, com mandato por dois anos, sendo composta pelos professores: Elenor Kunz (UFSC); Emerson Silami Garcia (UFMG); Helder Guerra de Resende (UGF); Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP). Foi a partir deste contexto que a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (CEE-EF) procurou aprimorar a Resolução nº. 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo dos doze anos de vigência.

De acordo com Silva e Cruz³³ as propostas ajuizadas por esta Comissão de Especialistas

determinava que a formação no nível superior em Educação Física necessitava se constituir em um curso de graduação, com a titulação de Graduado em Educação Física. Desta forma, refutava-se a dicotomização da área em licenciatura e bacharelado, pensando em um currículo único com maior inserção nos campos profissionais. Tal contexto atenderia às diversas possibilidades de manifestações culturais do movimento em suas perspectivas regionais e dialógicas com o mercado e com a atuação profissional.

Entendo que os caminhos pensados por tais especialistas estavam afinados com as demandas legítimas do mercado, das universidades e principalmente da relação entre a atuação e a formação do profissional no âmbito da Educação Física. Entretanto, a partir da nova resolução sobre os Institutos Superiores de Educação (Resolução CNE/CP nº 01/1999) e da autorização pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de licenciatura de graduação plena - Parecer CNE/CP nº 009/2001) a Educação Física necessitou adequar-se por uma lógica que defendia maiores investimentos e autonomias às licenciaturas.

Segundo Silva e Cruz³³ esta situação gerou inúmeras críticas por diferentes instituições representativas sobre educação e pesquisa no Brasil¹. As principais críticas foram quanto ao processo, à concepção e ao conteúdo de tal parecer, pois, o CNE não considerou as diretrizes enviadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país. Além disso, fragmentou os cursos de formação, distinguindo cursos de pedagogia dos demais cursos de licenciatura, separando licenciatura de bacharelado. Esta situação promoveu inconformidades quanto ao desenvolvimento de um currículo amplo, coeso e plural, restringindo as ações pedagógicas a produtos com conceitos simplistas e reducionistas.

¹ ANFOPE - [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação](#); ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador.

Assim, as licenciaturas em Educação Física passaram a ser regidas por nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura que fossem diferenciados do curso de Bacharelado. No entanto, a estruturação dos currículos deveria se pautar tanto na Diretriz curricular da formação de professores como na proposta de Diretriz específica do campo da Educação Física. É importante destacar que essa Diretriz apresenta elementos importantes para a inserção de ideias ligadas ao Multiculturalismo e aos Estudos Culturais, de maneira geral.

Foi nesse contexto que instituiu-se uma nova Comissão de Especialistas composta por membros do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)² e pelo Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física da UNICAMP (GEPPEF).

Esta Comissão sem nenhuma resistência ao Parecer 009/2001, convoca a comunidade acadêmica para revisar as diretrizes elaboradas pela primeira Comissão de Especialistas. Segundo o CONFEF a proposta das diretrizes curriculares da Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção na área formal e não formal, consenso entre os Diretores e apresentada pela Comissão de Especialistas da SESu, fica sem sentido. Doravante, ao ser homologado este Parecer, todas as áreas deverão ter dois cursos específicos, um para Licenciatura e outro para Bacharelado. Ao relatar o processo de elaboração das diretrizes curriculares da Educação Física reconhece-se que o CONFEF vem interferindo na autonomia das Universidades Brasileiras, principalmente na construção de diretrizes curriculares para a graduação e no Sistema Nacional de Avaliação³³ (p. 7)

Faz sentido perceber as articulações do CONFEF na tentativa de apoderamento sob os campos de atuação

² O Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, pessoa jurídica de direito público interno sem fins lucrativos com sede e Foro na cidade do Rio de Janeiro/RJ e abrangência em todo o Território Nacional, e os Conselhos Regionais de Educação Física – CREFs, com sede e Foro na Capital de um dos Estados por ele abrangidos ou no Distrito Federal, são autarquias especiais, criados pela Lei Federal nº. 9.696, de 1º de setembro de 1998, publicada no Diário Oficial da União em 02 de setembro de 1998, com personalidade jurídica e autonomia administrativa, financeira e patrimonial, organizadas de forma federativa como Sistema CONFEF/CREFs.

da Educação Física, uma vez que, ao fragmentar a profissão tenta criar mecanismos de privilégios, fiscalização e autonomia próprios que promovem sua ascensão “legal” perante as fragilidades históricas do campo da Educação Física. Taffarel e Lacks³⁴ dirigem outras críticas sobre os apontamentos de tal comissão, nas seguintes análises: a predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física; a desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado; a localização da área da Educação Física no campo da saúde; as “terminalidades” orientadas pela lógica do mercado e o currículo extenso e fragmentado em disciplinas estanques. Entretanto, em 03 de abril de 2002, recebendo a designação do Parecer CNE/CES nº 138/2002, aconteceu a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física que estavam de acordo com o Parecer CNE/CP no 009/2001.

Houve resistência na Educação Física contra o Parecer CNE/CES nº 138/2002, porém sua publicação foi homologada em março de 2004. Desta forma, com a resolução CNE/CES Nº 07/2004 a Licenciatura e Bacharelado são duas formações distintas com intervenções profissionais próprias. Seu artigo 4º, § 1º e § 2º, estabelece as particularidades entre as modalidades da seguinte forma:

§ 1º – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º – 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 Resolução³⁵ (p. 6).

É preciso discutir tais incisos, uma vez que, buscam diferenciar as modalidades pela separação dos termos: graduado e professor. Entendemos que todo curso de formação de professores é um curso de

graduação, portanto, não há como separar tais explicações nestes termos. É evidente que a escrita dos incisos queira legitimar a atuação no ambiente escolar, exclusivamente para aqueles que possuem o título de licenciados, provocando com isso dúvidas sobre a necessidade em dicotomizar a formação na área.

O fato é que não existe barreira do campo de atuação do licenciado, entretanto há limitação no campo de atuação do Bacharel em Educação Física, que não pode atuar na Educação Básica. Se o graduado (bacharel e licenciado) possui as mesmas perspectivas de análise, intervenção, visão e reflexão para atuar criticamente no mercado, qual seria a necessidade desta divisão na Educação Física? Não seria mais adequado existir apenas uma habilitação designada “graduação em Educação Física”? E que nessa habilitação todas as dimensões do conhecimento pertinentes à área fossem desenvolvidas?

Uma das prováveis respostas estaria na caracterização de perfil profissional apresentado através das orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³⁶. De acordo com tal documento “a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (p. 02).

Porém, ao demarcar que as licenciaturas devem seguir tanto as orientações da resolução CNE/CP Nº 01/2002 quanto da resolução CNE/CES Nº 07/2004 questionamos a afirmação de Steinhilber³⁷ de que ambas as habilitações oferecem conhecimento e habilidades distintas. Pesquisas recentes e movimentos junto ao Ministério Público Federal³ mostram que os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física estão sendo organizados com mesma estrutura e praticamente mesmas disciplinas, apenas com algumas variações, o

³ Tutela Antecipada MPF Proc. 13853-04.2011.4.01.3500 versus CONFEF CREF.

que vem comprometendo a identidade do trabalhador, a uniformidade da área e confundindo a sociedade sobre o real papel da Educação dentro e fora das escolas.

De acordo com Silva³⁸ algumas universidades organizam currículos semelhantes e a maioria das dimensões do conhecimento (Relação do Ser Humano e Sociedade; Biológica do Corpo Humano; Culturais do Movimento Humano; Produção do conhecimento científico e tecnológico) possuem percentuais muito próximos de aplicação. Com relação à dimensão Didático-pedagógica – maior percentual na licenciatura, já no bacharelado o percentual de destaque recai na dimensão Técnico-instrumental. É possível que neste contexto as instituições de ensino tenham enorme dificuldade em definir com clareza as concepções, objetivos e perfis profissionais demarcando a licenciatura em distinção ao bacharelado.

Assim, corroborando com as ideias de Figueiredo³⁹ não podemos ignorar os desafios da formação docente em Educação Física que a mais de três décadas tenta superar seus entraves, como a falta de articulação entre teoria e prática; a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, a necessidade de organização de uma formação consistente; a incoerência e não conexão entre disciplinas básicas e específicas; a superficialidade na identidade profissional e a baixa qualificação do seu objeto de estudo. Nesse contexto, incluímos a necessidade de pensar as questões debatidas pela perspectiva do multiculturalismo.

Desta forma, acreditamos que o campo da formação profissional em Educação Física é campo de ideologias, confrontações e debates epistemológicos construindo identidades, sentidos e significados que podem emancipar ou alienar os sujeitos, silenciar ou aguçar debates, cristalizar ou mobilizar novas experiências, promover ação ou sustentar acomodação.

Os Currículos dos Cursos de Educação Física: Um Olhar Multicultural

De acordo com Werneck⁴⁰ a Educação Física se mostra como uma área que acolhe profissionais

envolvidos no desenvolvimento de projetos multidisciplinares, marcados obviamente, pelos procedimentos, atitudes e conceitos advindos de formação específica, ora dos legados da licenciatura ora do bacharelado. Por isso, não desconsideramos a relação histórica da Educação Física com esses campos, muito menos a sua importância para o campo, mas consideramos fundamental discutir a possibilidade de olhares multiculturais do currículo e em especial dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física.

Assim, o entendimento de currículo como uma construção social, como uma “invenção social” resultante de um processo histórico, no qual se estabelecem lutas diversas que incitam processos de disputa e conflito social, o que resulta em certas formas curriculares, e não em outras, tornando-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempos determinados, e que esteja organizado hierarquicamente. Não podemos nos esquecer de que é também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo, e não outros.

Assim, o currículo é compreendido como prática cultural e como prática de significação, que tem caráter fundamentalmente produtivo e criativo. O currículo é uma forma de ter acesso ao conhecimento, o que amplia o seu significado como algo dinâmico, constituindo-se em condições e possibilidades particulares de entrar em contato com o projeto de socialização cultural das instituições de ensino. Por isso, venho acreditando na necessidade de pensarmos a adoção de uma perspectiva multicultural nos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, seja no campo da Licenciatura ou do Bacharelado. Mas qual o entendimento de multiculturalismo que pode integrar propostas das instituições de ensino superior que desenvolvem cursos na área?

Num primeiro momento, é importante lembrar que o multiculturalismo não surgiu no âmbito das Universidades e na academia, mas é fruto de lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, de

movimentos sociais, em especial dos relacionados às questões étnicas. Sua penetração na Universidade deu-se em um segundo momento, no entanto, é possível afirmar que sua presença, nesse espaço, ainda é frágil e objeto de muitas discussões, talvez pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.

O debate sobre multiculturalismo, movimentos e identidades sociais coloca muitos e importantes desafios e oportunidades para a discussão sobre o currículo e sobre os Cursos de Graduação em Educação Física. As análises apresentadas por esses movimentos e teorizações podem ser de extrema relevância para o currículo e para a produção do conhecimento na Universidade, além de propiciar a transformação das posições de poder no interior das instituições e na sociedade como um todo.

É importante ressaltar que o multiculturalismo não pode ser compreendido apenas como uma convivência entre culturas diversas, mas deve considerar, sobretudo, as relações de poder existentes na sociedade. Dessa forma, um multiculturalismo crítico não deve propor um fechamento cultural, mas sim pontos de contato entre as culturas, capacidades de contato entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira, no entanto, a ênfase é a identificação e a transformação das relações de poder existentes entre as diferentes culturas.

Segundo Silva⁴¹ o multiculturalismo deve repensar o chavão pedagógico: “partir da cultura dominada”, mas deve sim interrogá-la, questioná-la, historiá-la, da mesma forma que deve fazer com a cultura dominante. Portanto, não é apenas superar a cultura dominada para entrar em outra, mas apontar reflexões que revelem a história que produziu as atuais identidades sociais e que as colocou subordinadas na configuração social existente.

Para a concretização de um currículo multicultural é necessário um contexto democrático de decisões sobre o ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Para torná-lo possível, é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma outra mentalidade por parte dos sujeitos que estão

envolvidos com o contexto Universitário e em nosso caso, dos cursos de Educação Física. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm de ser elaborados para fazer da Universidade um espaço aberto, no qual tenhamos uma cultura que seja um local de diálogo e de comunicação entre os diversos grupos sociais.

Essas questões reafirmam a dimensão política presente em todo currículo e propõe uma visão coerente com os valores de uma sociedade democrática que respeita o pluralismo. Implementar um currículo multicultural significa ter procedimentos democráticos para sua decisão, desenvolvimento e avaliação, que possam levar os alunos à capacidade de opinar, criticar e participar das decisões que são tomadas.

Nesse sentido, as questões do multiculturalismo ainda não são uma realidade na maioria dos cursos de graduação em Educação Física brasileiros e quando presente ainda é de modo esporádico e pouco sistemático, a partir de iniciativas pessoais de alguns professores. Além disso, começa a ter um pouco mais de visibilidade a pesquisa sobre esta temática no interior desse campo, a partir de pesquisa sobre etnias, gênero, religiões, dentre outros.

Considerações Finais

Construir um currículo de Cursos de Educação Física numa visão multicultural apresenta uma série de dificuldades e deverá ser uma prioridade para os educadores críticos, tendo em vista que as culturas minoritárias, marginalizadas ou rejeitadas são patrimônios de grupos com pequeno poder de participação e decisão. De acordo com Sacristán⁴¹, é necessário inicialmente que o debate sobre o currículo saia do âmbito das decisões meramente burocráticas e do campo restrito de perspectivas e interesses dos especialistas nas matérias das pressões de grupos de profissionais e econômicos, do tecnicismo presente na discussão sobre o currículo, que vem mascarando os problemas cruciais sobre os quais se tomam decisões políticas e culturais. As questões curriculares na sociedade democráticas, portanto, têm que ser analisadas pela ótica das opções culturais.

A ideia de currículo multicultural é coerente com os valores de uma sociedade democrática que respeita o pluralismo, que é uma de suas fundamentações éticas. Implementar um currículo multicultural significa ter procedimentos democráticos para sua decisão, desenvolvimento e avaliação, que possam levar os alunos à capacidade de opinar, criticar e participar das decisões que são tomadas.

Para finalizar laço alguns questionamentos que penso como fundamentais para os currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física: Em que medida estamos trabalhando a perspectiva multicultural em nossas disciplinas? E em outras práticas curriculares, tendo em vista o entendimento que currículo é muito mais do que um rol de disciplinas? Temos dado espaço para esses debates em nosso contexto de trabalho? E em relação as nossas pesquisas, temos possibilitado a construção de conhecimentos multiculturais? Essas e outras questões deve ser colocadas em pauta para que tenhamos currículos mais democráticos e que respeite o pluralismo.

Nesse sentido, entendo que é preciso trazer para o interior dos cursos de Educação Física o debate sobre os sujeitos sociais com os quais o profissional atua, bem como com temas relacionados as diferentes faixas etárias, etnias, gênero, orientações sexuais. Só assim, acredito que será possível concretizar uma possibilidade de inserir o debate sobre multiculturalismo no contexto da formação em Educação Física.

Referências

1. Santos, A. L. P. e Simões, A. C.; Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.
2. Neira, M. G. e Nunes, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
3. Paraíso, M. A. Currículo e a Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, Hélder F. (org.). **Lazer, currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-58.
4. Moreira, A. F. B. Candau, V. M. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Programa 3: Currículo, Conhecimento e Cultura. *Indagações sobre o currículo no Ensino Fundamental*. Boletim 17. Setembro 1999.
5. Mendes, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, V.1, n.2, p.39-48, julho/dezembro, 2005.
6. Moreira, A. F. B. Candau, V. M. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Programa 3: Currículo, Conhecimento e Cultura. *Indagações sobre o currículo no Ensino Fundamental*. Boletim 17. Setembro 1999.
7. Felício, H. M. dos S. Currículo e Emancipação: Redimensionamento de uma Escola Instituída em um Contexto Advindo do Processo de Desfavelização. **Currículo sem Fronteiras**. v.10, n.2, p.244-258, Jul/Dez, 2010.
8. Lima, E. S. **A escola como espaço de formação e humanização das novas gerações**. Programa 2: Currículo e Desenvolvimento Humano. *Indagações sobre o currículo no Ensino Fundamental*. Boletim 17. Setembro 2007.
9. Paraíso, M. A. Currículo e a Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, Hélder F. (org.). **Lazer, currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-58.
10. Giroux, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
11. Mendes, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, V.1, n.2, p.39-48, julho/dezembro, 2005.
12. Giroux, H. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
13. Silva, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
14. Candau, V. M. F. Multiculturalismo e Educação: Desafios para a Prática Pedagógica. In: candau, V. M. F. e moreira, A. F. (Org.). **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.
15. Giroux, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
16. Giroux, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
17. Giroux, H. A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas políticas em educação**. Porto Alegre, Artes Médica, 1999.
18. Taffarel, C. N. Z. **A Formação do Profissional da Educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**.

Campinas: Faculdade de Educação, 1993. (Tese. Doutorado em Educação).

19. Silva, S. R. da; campos, P. A. F. Formação profissional em educação física e suas interfaces com o lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em estudo: Currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 143-162.

20. Souza neto, S. de; alegre, A. D.; hunger, D. A. C. F.; pereira, J. M.. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

21. Castro, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, nº 2, p.61-78, 1º sem., 1997.

22. Marinho, I. P. **Contribuições para a História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

23. Souza neto, S. de; alegre, A. D.; hunger, D. A. C. F.; pereira, J. M.. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

24. Brasil. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

25. Isayama, H. F. **Recreação e Lazer com integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002. (Tese de Doutorado em Educação Física).

26. Silva, S. R. da; campos, P. A. F. Formação profissional em educação física e suas interfaces com o lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em estudo: Currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 143-162.

27. Brasil. Parecer N. CNE/CES 0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004, do Conselho Federal de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física**.

28. Betti, I. C. R. e Betti, M. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Motriz**, V. 2, N. 1, Jun, 1996.

29. Kunz, E.; et al. Novas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, preposições, argumentações. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, p.37-47, 1998.

30. Brasil. Resolução n. 3, de 16 de jun. 1987, do Conselho Federal de Educação. **Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física** (bacharelado e/ou licenciatura plena).

31. Isayama, H. F. **Recreação e Lazer com integrantes de currículos dos cursos de graduação**

em Educação Física. Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002. (Tese de Doutorado em Educação Física).

32. Brasil. Parecer CP n.009, de 08/05/2001. Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

33. Silva, P. da T. N. e CRUZ, A. M. L. Políticas públicas para formação do professor de educação física no Brasil: O confronto ANFOPE X MEC/CONFEE. In: **V Congresso Internacional de Educação**, 2004, São Luís - Maranhão. V congresso Internacional de Educação, 2004.

34. Taffarel, C. N. Z. e LACKS, S. Diretrizes curriculares: Proposições superadoras para a formação humana. In: Figueiredo, Z. C. C.(Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana da Vitória, 2005, v. 01, p. 89-110.

35. Brasil. Parecer N. CNE/CES 0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004, do Conselho Federal de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física**.

36. Brasil. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, do Conselho Federal de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura**.

37. Steinhilber, J. Licenciatura e/ou bacharelado: Opções de graduação para intervenção profissional. **Educação Física**, Ano VII, nº19, mar, 2006.

38. Silva, O. O. N. da. **Implicações da fragmentação da formação profissional de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado para as IES baianas**. Faria de Santana: Universidade Federal de Faria de Santana. 2009. (Monografia. Licenciatura em Educação Física).

39. Figueiredo, Z. C. C. Os "Novos" Desafios da Formação de Professores de Educação Física no Brasil. In: DALBEN, A.; DINIS, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campos da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 341-351.

40. Werneck, C. L. G. Recreação e lazer: Apontamentos históricos no contexto da Educação Física. In: WERNECK, C. L. G. e ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p. 15-56.

41. Silva, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

42. Sacristán, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.