

O CAMPO DO CURRÍCULO E A PRODUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS 90

Cláudio Lúcio Mendes¹

Resumo: Falar de currículo atualmente é falar de uma área de estudo e pesquisa densa, na qual várias indagações relacionadas ao ensino e à educação vêm sendo abordadas. Neste ensaio, com base na literatura específica de currículo, são discutidas algumas dessas questões, que, de uma forma ou de outra, são ampliadas no decorrer do estudo. Foram analisados 20 artigos encontrados em revistas e periódicos de circulação nacional publicados no período de 1987 a 1996 que tratam do tema *currículo do Ensino Superior de Educação Física*, na tentativa de detectar as orientações e as temáticas mais recorrentes nessa área, mesmo que muitas vezes com diferentes perspectivas de análise. Observou-se que a principal questão tratada nos artigos foi sobre reforma curricular. Isso se deu pela publicação da Resolução 03/87, que trouxe as novas regulamentações para os currículos dos cursos de Educação Física no Brasil.

Palavras-chave: currículo, ensino superior, educação física, reforma curricular

O CAMPO DO CURRÍCULO

A expansão dos estudos no campo do currículo não permite que este continue a ser visto como uma listagem de conteúdos. Também, não se pode entendê-lo apenas como os conteúdos planejados para serem cumpridos durante uma determinada etapa do tempo escolar ou somente como uma proposta de grade curricular apresentada pelo Poder Público. A literatura no campo do currículo vem concebendo-o como o conjunto de experiências vivenciadas no ambiente escolar, interferindo na aprendizagem do(a) aluno(a). Atualmente, as experiências das quais falo acima são observadas no currículo oculto, no cotidiano escolar, nos conflitos com os/as professores(as) e/ou com outros(as) discentes, nos mecanismos de violência simbólica (discriminações raciais, étnicas, religiosas, culturais, sexuais e de gênero) e física, dentre outras. Essa perspectiva de currículo foi

construída pautada em vertentes que começaram a interpretá-lo como um artefato cultural e social.

Observando a escola como um espaço privilegiado de transmissão e construção de conhecimento “socialmente válidos” (ou o que as gerações anteriores entendem ser válido), estudiosos(as) se interessaram em saber como ocorre o processo de constituição do currículo escolar. Começaram a estudar a enorme gama de influências, de origens ideológicas, políticas e estruturais; de conflitos entre posturas e percepções pessoais e sociais; e de relações de poder de grupos presentes na constituição e no desenvolvimento do currículo escolar. Nessa direção, surge o movimento denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), sendo seu marco o lançamento do livro *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of*

1. Doutor em Educação

Education, editado por Michael Young, com artigos de Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland, tornando-se um clássico da sociologia do currículo.

Santos (1994) afirma que esse livro trouxe algumas contribuições para os estudos do currículo. Uma das principais noções desenvolvidas está relacionada ao processo de seleção de conteúdos. É criticada a percepção de uma seleção feita com base em critérios técnicos, abrindo espaço para as discussões relativas aos interesses em torno das opções curriculares. Passam a ser analisadas as razões e os pressupostos que definem as inclusões e as exclusões dos diferentes saberes no currículo escolar.

De imediato, a NSE influenciou uma produção crítica em vários países, principalmente nos EUA, sendo suas posições reelaboradas das mais diversas maneiras. A explosão de teorizações curriculares críticas – realizadas na Inglaterra, em outros países europeus, nos EUA e na Austrália – começou a entrar no campo curricular brasileiro. As discussões de Apple, Bernstein, Cherryholmes, Connel, Forquin, Giroux, Popkewitz, Sacristán, Santomé, Young, dentre outros, são exploradas mais amplamente entre os/as teóricos(as) brasileiros(as), a partir de 1990.

Hoje, são várias as preocupações dos(as) estudiosos(as) do campo do currículo, tanto em âmbito nacional como internacional. Essas preocupações incluem a intenção de analisar o currículo como um espaço perpassado por relações de poder. Argumenta-se que no processo de seleção dos conteúdos escolares ocorrem conflitos e embates, refletindo diferentes interesses presentes na sociedade. Busca-se também mostrar como o currículo representa papel importante na constituição da subjetividade¹ de alunos(as) e professores(as).

Além das perspectivas trazidas pela Sociologia do Currículo, as quais estão longe de se esgotarem, grande parte da produção do campo do currículo atualmente está sendo desenvolvida sob a influência dos estudos culturais e das chamadas teorias pós-modernas.

O marco do surgimento institucional dos estudos culturais é a fundação, em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham* (conhecido no Brasil como Escola de Birmingham). A intenção desse centro era produzir trabalhos que buscassem “teorizar as relações entre cultura e sociedade” (NELSON *et al*, 1995, p. 22). Inicialmente, o centro voltou seu olhar para a cultura popular e a ideologia. Nesses trinta anos, os estudos culturais se diversificaram e se ampliaram, tornando-se difícil defini-los. Como escreve Nelson *et al*, “trata-se, agora, de uma alquimia que se aproveita dos muitos campos principais de teoria das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo” (*idem*, p. 9).

Pode-se dizer que os estudos culturais estão em alta no campo do currículo, abrindo várias possibilidades de pesquisas. Uma dessas possibilidades é a discussão sobre o entendimento de *como e por que* determinadas culturas são prestigiadas e outras são negadas e silenciadas no currículo. Segundo Santomé (1995), quando analisamos os conteúdos escolares de forma atenta observamos como as culturas hegemônicas estão presentes e como as “culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (p. 161). Com base nesse quadro, o autor finaliza argumentando ser “preciso chegar a níveis maiores de reflexão em torno dos pres-

1. A noção de subjetividade é aqui entendida com base na perspectiva de que o sujeito “não é algo da ordem do originário, mas sim da ordem da produção” (BIRMAN, 2000, p. 167) dos outros sobre ele e dele sobre ele mesmo. Dito de outra forma, a subjetivação são aquelas conexões que nos ligam a outros humanos, a saberes e a relações de poder que nos rodeiam, constituindo a nós como tipos específicos de sujeitos.

supostos, das normas e dos procedimentos que subjazem às diferentes práticas e conteúdos escolares” (p. 177).

O conflito entre a cultura popular e a cultura dominante é mais um aspecto trabalhado pelos estudos culturais. Para Grignon (1995), nas sociedades capitalistas industrializadas atuais há uma grande tendência de uniformização de valores culturais, com o objetivo de atender às necessidades econômicas de consumo e de fazer valer um conjunto de valores e normas que dão maior importância à cultura “cultura”, enciclopédica, marginalizando valores culturais e sociais das camadas populares. Nessa proposta de uniformização, a escola ocupa um lugar central. Investigando como as culturas dominantes e as culturas populares são tratadas pela escola, Grignon (1995) faz a seguinte afirmação: “A ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante e para o enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares” (p. 180). O autor apresenta vários modos de resistência dos estudantes das camadas populares, preocupados em não ceder simplesmente às estratégias de uniformização. Grignon (1995), propõe que para o ensino e a escola avançarem em relação aos problemas decorrentes desses conflitos “é necessária uma pedagogia relativista capaz de admitir e de reconhecer o multiculturalismo, isto é, a existência de culturas diferentes da cultura culta, legítima ou dominante” (p. 186). Concluindo, pode-se dizer que a área dos estudos culturais fornece ao campo do currículo várias possibilidades de abordagem teóricas e empíricas.

Outra perspectiva importante advém do uso das chamadas *teorias pós-modernas* (também chamadas como *teorias pós-estruturais* e, no campo do currículo, como *teorias pós-críticas*). Os/as estudiosos(as) dessa perspectiva rejeitam as grandes explicações teóricas e se preocupam mais com aspectos específicos da vida cotidiana, não existindo, dessa maneira, “uma” verdade mas verda-

des, dependendo dos discursos a estruturá-las e das relações de poder a construí-las. Como lembra Cherryholmes (1993), “se a crítica pós-estrutural nos ensina alguma coisa é que devemos desconfiar das asserções argumentativas e das afirmações sobre conhecimento e sobre política baseadas em apelos à precisão, à certeza, à clareza e ao rigor” (p. 162).

Esse autor apresenta algumas possibilidades interessantes de discussão do currículo a partir das contribuições das teorizações pós-críticas. Uma primeira possibilidade “consiste na descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas, de um lado, e a teoria e a prática curriculares, de outro” (p. 165). Para entendermos mais essas relações, o conceito de poder é central, pois nessa perspectiva é visto como algo que, mesmo sendo controlador, pode criar condições de transgressão para novos discursos e novas práticas políticas. Por isso, afirma Cherryholmes (1993, p. 165), que é importante saber “como o poder molda o discurso curricular e porque certas matérias são privilegiadas em detrimento de outras”. Esse caminho só pode ser trilhado se olharmos para o currículo como uma construção histórica, imbricada em relações de poder constituídas em momentos sociais específicos.

Uma segunda possibilidade de estudar o currículo em uma perspectiva pós-crítica consiste em identificar os discursos que estão presentes no currículo e os que foram excluídos, buscando-se encontrar os motivos dessa presença ou ausência. Desse modo, poderemos identificar também quem se beneficiará com o discurso curricular e quem será marginalizado(a). Junto à essa possibilidade, temos uma outra que deseja evidenciar qual discurso tem autoridade para elaborar o currículo e qual não tem, apontando da mesma maneira as bases dessa autoridade.

Também é nessa perspectiva que se inserem as investigações do sociólogo Thomas S.

Popkewitz sobre currículo e reforma educacional. Esse autor tem refletido sobre antigas questões educacionais e, igualmente, abordado novos problemas na área, elaborando formulações muito interessantes sobre currículo e reformas educacionais. Popkewitz tem produzido estudos importantes que examinam os discursos oficiais e pedagógicos sobre reforma, avaliação educacional, construtivismo, dentre outros, preocupado em compreender e explicar “como os problemas atuais da escola, definidos pelo conceito de reforma escolar, são constituídos da forma que são: como viemos a pensar sobre reforma da forma que a pensamos? Como é que viemos a colocar os problemas referentes a conhecimento escolar, crianças, ensino e avaliação da forma que fazemos?” (POPKEWITZ, 1995, p. 174).

Esses são alguns pontos levantados pelas teorizações presentes no campo curricular que, acredito, são importantes para o desenvolvimento dos argumentos presentes neste ensaio. Apoiado nessas teorizações, passo agora a analisar alguns artigos encontrados em revistas da área de educação Física a tratar do tema *currículo dos cursos de Educação Física*.

A DISCUSSÃO CURRICULAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, são explorados 20 artigos encontrados em revistas e periódicos brasileiros a tratar do tema *Currículo do Curso de Educação Física*. Preocupe-me em apontar o(s) conceito(s) de currículo empregado(s), a bibliografia utilizada e, por fim, alguns tópicos mais abordados pelos(as) autores(as) em relação à reforma curricular. Procurei os artigos publicados no período de 1987 a 1996 de autores(as) brasileiros(as) que estudaram o tema em questão. Selecionei os

artigos que continham em seu título alguma relação com as palavras *currículo*, *Educação Física* e/ou *formação profissional*. Ao todo, foram 32 trabalhos a passarem por uma primeira leitura. Desses, 18 não tratavam do Curso Superior e 1 não abordava o tema currículo de Educação Física, mesmo tendo no título a palavra *currículo*. Outros 7 artigos foram indicados por colegas. Ficaram, assim, 20 artigos para serem analisados e discutidos. A opção por essa forma de seleção se deu por não haver encontrado qualquer banco de dados nacional específico sobre a produção curricular e muito menos em relação aos debates dos(as) estudiosos(as) de Educação Física em torno do tema.

Explicito inicialmente o conceito de currículo presente nos trabalhos, logo depois analiso os referenciais teóricos empregados e, por último, aponto algumas questões recorrentes encontradas nos artigos selecionados, principalmente relacionadas com reforma curricular, como: a) tratamento dado às disciplinas em relação ao debate teoria/prática; b) integração entre as disciplinas no currículo; c) formação profissional; d) papel dos(as) professores(as) nas reformas; e) modalidades de licenciatura e bacharelado nos Cursos de Educação Física; e f) entendimento da importância das reformas curriculares.

Os/as autores(as) dos 20 artigos imaginam o currículo como um espaço possível de interferência no qual a participação de professores(as), alunos(as) e comunidade em geral deve ser intensa e democrática. Dessa maneira, defendem a grade curricular como resultado de um trabalho de amplas interferências no âmbito das instituições em geral. Todavia, essas discussões têm como objeto o currículo oficial ou escrito. Currículo oficial, concebido como o que foi “planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso” (SANTOS; PARAÍSO, 1996a, p. 84) e interpretado pelos(as)

2. Cf. BETTI; BETTI (1996); Comissão de Estruturação Curricular (1988); GOELLNER (1995); Projeto FF-UNICAMP (1988) e SILVA (1995).



autores(as) como o currículo escrito, fruto de amplas campanhas, com participação democrática de toda a comunidade escolar.² Outras dimensões de currículo, como currículo em ação e currículo oculto,³ não são abordados, bem como suas possíveis interferências na e para a Educação Física.

A preocupação com o currículo escrito, demonstrada na produção da área, pode ser considerada, com base na literatura consultada, como bastante relevante. Segundo Goodson (1995), “os conflitos em torno do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (p. 17). No entanto, precisamos aprofundar nossos debates em torno desses conflitos, interessados(as) em saber melhor como estão presentes, mesmo dentro de um modelo classificado de democrático, alguns problemas relacionados ao exercício mais efetivo de relações de poder entre grupos e pessoas na construção de novas propostas curriculares.

Ao analisar as referências bibliográficas empregadas nesses artigos, observa-se que os trabalhos pouco se apoiaram na produção do campo do currículo para debater os assuntos relativos ao tema. Dos 20 trabalhos examinados apenas 9 usam alguma literatura do campo.⁴ Entretanto, essa utilização deve ser vista com cuidado, pois autores(as) com perspectivas teóricas distintas são usados(as) sem considerações maiores em relação às diferentes orientações de seus trabalhos.

A falta de apoio na literatura de um campo estruturado como o do currículo se explicaria até os anos 80, pois a disponibilidade da literatura era relativamente escassa (PARAÍSO, 1994). To-

davia, no Brasil, a produção do campo do currículo tem se expandido, sobretudo a partir dos anos 90, não justificando nesses trabalhos a falta de teorizações desse campo, pois apenas 7 artigos são da década de 80 (a partir de 1987) e os outros 13 foram escritos a partir de 1993. Isso mostra que debateu-se currículo sem embasamento das teorizações curriculares.

Os assuntos tratados nos trabalhos são variados. Meu interesse, entretanto, está relacionado às questões específicas sobre reformas curriculares. Dentro das reformas, segundo os/as autores(as), a separação entre disciplinas teóricas e práticas, nas quais as primeiras deveriam preceder às segundas, é um problema a ser equacionado. Nesse contexto, é importante mostrar a compreensão do que seria disciplina teórica e do que seria disciplina prática na visão dos/as autores(as) dos artigos. Por exemplo, em alguns trabalhos as disciplinas consideradas práticas seriam as realizadas nas quadras, piscinas, pistas de atletismo, ginásios, etc.; as teóricas seriam as ministradas em sala de aula. Outra percepção presente é que disciplinas teóricas são as consideradas básicas, ofertadas antes dos estágios e/ou das práticas de ensino. Por conseguinte, as disciplinas práticas seriam os próprios estágios e/ou as práticas de ensino. Segundo os/as autores(as), independentemente do entendimento sobre o assunto, os currículos dos Cursos de Educação Física atribuem maior importância às disciplinas teóricas, aumentando a distância entre teoria e prática.⁵ Nessa concepção, “teoria é um conjunto de conhecimentos, de saberes e prática é um conjunto de atividades aplicativas” (OLIVEIRA, 1997, p. 735).

Os artigos apontam ainda a dificuldade de integração entre as disciplinas do currículo. Os/

3. A dimensão de currículo em ação é aquela que trata das relações em torno dos conteúdos e dos conhecimentos que realmente são trabalhados no cotidiano escolar, não se baseando apenas naquilo que foi planejado, mas sim naquilo que acontece em sala de aula. Já currículo oculto é aqui compreendido como as aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não-intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar” (SANTOS e PARAÍSO, 1996a, p. 84). Sendo assim, currículo oculto não pode ser definido por sua intencionalidade, mas sim por sua intenção explícita ou não. Cf. também sobre o assunto: CORNBLETH (1992) e SILVA (1992).

4. Cf. CAMPOS (1995); GOELLNER (1995); MALACO (1996); MOCKER (1993) e (1995); OLIVEIRA (1995); SILVA (1995); TAFFAREL; SILVA (1995) e WIGGERS (1988).

as autores/as argumentam ser a estrutura universitária a principal responsável por isso, pois sua divisão em unidades e departamentos facilita o aparecimento de posições individuais entre os/as professores(as), impedindo, assim, aproximações e discussões em conjunto para construir e implementar um novo currículo mais articulado.⁶ A disciplina se torna “propriedade” do(a) professor(a), e não do currículo do curso, havendo uma excessiva centralização na figura do(a) docente(a) em detrimento do conhecimento e/ou de uma proposta de formação a ser oferecida pelo curso como um todo. Em consequência, os/as professores(as) não conseguem aproximar-se para conversar sobre problemas como superposição de conteúdos, relação dos diferentes conteúdos entre si e os significados desses no dia-a-dia dos(as) alunos(as), causando deficiências em suas formações.

Mais um ponto central, problematizado em 12 artigos, é a relação entre currículo e formação profissional. Os/as autores(as) colocam que ao repensarmos nossos currículos obrigatoriamente temos de repensar a formação profissional.⁷ Na Educação Física, essa formação, pautada primordialmente em disciplinas biomédicas e esportivas, evidencia os valores hegemônicos em tais currículos,⁸ ou seja, currículos essencialmente construídos com conteúdos do esporte ou a ele ligados, com um cunho competitivo acentuado e também com uma grande preocupação em fazer com que a área se tornasse um celeiro de talentos para o esporte nacional. Daí a necessidade de repensá-los, procurando discutir como seria possível uma formação mais orientada por questões sociais.

A preocupação com a democratização do currículo, tornando-o espaço de reflexão dos assuntos sociais mais amplos, deveria começar já na sua construção. A partir das elaborações iniciais, o currículo precisaria ser pensado com a participação de professores(as) e alunos(as), conferindo-lhe um cunho mais democrático.⁹ O/A docente também teria o compromisso de mudar sua provável postura autoritária para uma mais democrática (ou sendo obrigado a isso pelos/as alunos/as), movimento considerado importante na viabilização de reformas progressistas e avançadas.¹⁰ Como pode ser visto, os trabalhos analisados colocam muito peso no papel do(a) professor(a), pois consideram-no(a) o/a principal agente na realização de mudanças curriculares. Contudo, esse tipo de colocação leva a um grande risco de obscurecer outras relações de poder presentes nas composições curriculares e podendo deixar o/a professor(a) simplesmente como o/a responsável pelos problemas e avanços presentes no currículo.

A licenciatura e o bacharelado são questões igualmente abordadas pelos(as) diferentes autores(as). Eles(as) criticam a atenção dada ao bacharelado – voltado à pesquisa –, deixando a licenciatura em segundo plano.¹¹ Como mostra Ludke (1994), esse foi um problema (até meados dos anos 90) dos cursos de formação em geral, nos quais a licenciatura aparece com menor status, por trabalhar com o ensino, tendo o bacharelado maior status, por estar orientado à pesquisa. Além disso, no caso da Educação Física, encontramos mais um problema relativo à licenciatura e ao bacharelado: quando comparamos suas grades curriculares notamos que elas são praticamente

5. Cf. CARMO (1988); MALACO (1996) e SOUSA et al (1995)

6. Cf. BETTI; BETTI (1996); ESCOBAR (1988); OLIVEIRA (1995) e SOUSA et al (1995).

7. Cf. CARMO (1988); CAVALCANTI (1988); Comissão de Estruturação Curricular (1988); ESCOBAR (1988); GOELLNER (1995); OLIVEIRA (1989); SOUSA et al (1995) e TAFFAREL; SILVA (1988).

8. Cf. CAMPOS (1995); CARMO (1988); ESCOBAR (1988); GOELLNER (1995); OLIVEIRA (1995); TAFFAREL (1995) e (1996) e TAFFAREL; SILVA (1988).

9. Cf. Comissão de Estruturação Curricular (1988); GOELLNER (1995); OLIVEIRA (1989); Projeto FEF-UNICAMP (1988); SILVA (1989) e TAFFAREL; SILVA (1988).

10. Cf. GOELLNER (1995); SILVA (1995) e TAFFAREL (1995).

11. Cf. CARMO (1988); Projeto FEF-UNICAMP (1988) e SOUSA et al (1995).

12. Cf. MOCKER (1995); SILVA (1995); SOUSA et al (1995) e TAFFAREL; SILVA (1988).

idênticas, explicitando uma não diferenciação de conteúdos entre as modalidades. Nesse caso, propõem os/as autores(as) que se diferencie realmente uma formação da outra, com currículos e campos de atuações distintos, ou que se faça uma só modalidade, abarcando todos os campos de atuações possíveis na área de Educação Física.¹² De qualquer modo, independentemente da opção seguida, precisamos ter mais clareza do que seria a formação em bacharelado e em licenciatura, não apenas distinguindo essas duas modalidades nos seus campos de atuação (SOUSA *et al.*, 1995) mas, igualmente, em suas formações.

Finalmente, a necessidade de uma nova reforma no currículo do Curso de Educação Física foi colocada por 11 trabalhos. Neles, esse processo de reforma curricular deve acontecer de forma democrática, ampla e participativa.¹³ De maneira geral, as reformas devem abordar a relação entre as disciplinas teóricas e práticas, a questão da formação profissional oferecida pelos cursos, o papel dos(as) professores(as) nas reformas e as diferenças entre licenciatura e bacharelado. Todos esses pontos de debates teriam a finalidade de promover avanços. Falta, no entanto, a esses estudos uma discussão sobre o significado, as possibilidades e os limites das reformas curriculares no campo acadêmico. Não temos uma noção do real papel político e social dos processos de reforma e de como eles poderiam realmente interferir nos pontos levantados acima.

A vontade em reformar os currículos também está relacionada com a preocupação em modificar o quadro da Educação Física no contexto escolar. Basicamente, o raciocínio dos(as) autores(as) é o seguinte: tendo o/a graduado(a) em Educação Física uma formação teoricamente mais fundamentada, mais voltada para o social,

poderia alterar o ensino de uma forma geral. Isto é, transformando o Curso de Formação, transformar-se-ia igualmente a Educação Física nos diferentes níveis de ensino.¹⁴

Em relação à Resolução 03/87, documento a regulamentar os Cursos de Educação Física até a promulgação da nova LDB em 1996 – promovendo obrigatoriamente reformas curriculares nos mesmos após sua implantação –, basicamente, são duas as linhas de análises: de um lado, quatro artigos concluem que a resolução trouxe avanços, comparada à resolução anterior, por ser mais flexível, ampla e democrática;¹⁵ de outro, cinco artigos fazem críticas contundentes à Resolução 03/87, achando-a conservadora e retrógrada, pautada em valores a serviço da manutenção do status quo, não contribuindo, na verdade, para ampliar os debates sociais e culturais necessários para a área.¹⁶ É interessante notar que um mesmo documento pode ser lido e interpretado de diferentes formas, criando relações de poder específicas, dependentes do contexto no qual ele é problematizado.

Espero ter mostrado que os nossos estudos, até meados da década de 90, sobre currículo precisavam ser ampliados, pois os debates nesse campo ainda estavam insatisfatórios. Moreira e Silva (1994) lembram que o currículo já há muito tempo deixou de ser um campo de indagações meramente técnicas nas quais as preocupações consistiam em *como* elaborá-lo de forma mais eficiente. Atualmente, a compreensão dos *motivos* a levarem a essa ou àquela configuração curricular refere-se a pontos-chaves nos estudos do campo. As relações entre currículo e ideologia, currículo e poder, currículo e cultura, dentre outras, são enfoques centrais de pesquisa no campo do currículo. Segundo os mesmos autores, “nessa pers-

13. Cf. CAMPOS (1995); CAVALCANTI (1988) e (1995); Comissão de Estruturação Curricular (1988); ESCOBAR (1988); OLIVEIRA (1989) e (1995); Projeto FEF-UNICAMP (1988); SILVA (1995); SOUSA *et al.* (1995) e TAFFAREL; SILVA (1988).

14. Cf. Comissão de Estruturação Curricular (1988); ESCOBAR (1988); OLIVEIRA (1989) e TAFFAREL; SILVA (1988).

15. Cf. CAVALCANTI (1988) e (1995); Comissão de Estruturação Curricular (1988) e OLIVEIRA (1995).

16. Cf. CARMO (1988); ESCOBAR (1988); MOCKER (1993); Projeto FEF-UNICAMP (1988) e TAFFAREL; SILVA (1988).

pectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (p. 7).

Em síntese, o estudo desses artigos apontou para aspectos que devem ser problematizados nos estudos a serem feitos sobre a reforma curricular dos Cursos de Educação Física da UFMG. Sem dúvida, teremos de investigar quais relações entre as disciplinas teóricas e práticas estão sendo estabelecidas nos currículos, assim como deverão ser analisadas as conexões entre bacharelado e licenciatura. Do mesmo modo, é importante estudar como foi a interferência do(a) professor(a) no currículo e qual foi a participação dos(as) docentes e discentes na sua elaboração.

Muitas das ponderações em torno das reestruturações dos cursos levantadas pelos(as) autores(as) dos artigos são pertinentes e centrais, e várias delas são objeto de estudos na literatura especializada no campo do currículo. Contudo, dessa forma o uso da literatura no campo do currículo pode ampliar e aprofundar o entendimento das questões trabalhadas nesses artigos.

Outros ensaios que abordem as discussões dos últimos anos (de 1997 para cá) precisam ser escritos, levando em conta o impacto da nova LDB, a criação do Conselho Federal de Educação Física e a emergente e consistente produção da área na atualidade. Talvez, ao cruzarmos algumas análises aqui feitas, com novas produções na área de Educação Física, especialmente relacionadas ao currículo, possamos entender melhor a evolução histórica de nossas propostas curriculares para o Ensino Superior da Educação Física.

Curriculum field and the curricular production in Physical Education in the nineties

Abstract: To speak of curriculum nowadays is to speak of a dense research and study area in which many questions related to teaching and education have been approached. In this essay, based on specific curriculum literature, some of these issues will be discussed and, in one way or another, amplified throughout this study. Twenty articles found in national magazines and periodicals published from 1987 to 1996 were analyzed, which deal with the theme *Higher Education curriculum of Physical Education*. The goal is to detect the most recurring themes and orientations in this period, even if from different perspectives of analyses. It became clear that the main issue treated in these articles was on curricular reforms. This was seen in the publication of the Resolution no. 03/87 which established new regulation for the curricula and courses of Physical Education in Brazil.

Key-words: curriculum; higher education; Physical Education; curricular reform.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro e BETTI, Irene C. Rangel. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, v.2, n. 1, jun. 1996.
- BIRMAN, Joel. A psicanálise na berlinda? In: PORTOCARRERO; CASTELO BRANCO (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000
- .BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03/87. Brasília: **Documenta**, n. 319, p. 173-174, jul. 1987.
- CAMPOS, Zenólia C. Desvendando o mercado de trabalho e a formação do professor de educação física. **Movimento estudantil e currículo**, v. 2, p. 25-28, fev. 1995.
- CARMO, Apolônio A. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, v.1, n. 1, p. 73-76, dez. 1988.
- CAVALCANTI, Kátia B. Movimento estudantil, currículo e comunidade científica. **Movimento estudantil e currículo**, v. 2, p. 17-19, fev. 1995.



..... Pesquisação no planejamento curricular. **Motrivivência**, v.1, n. 1, p. 39-42, dez. 1988.

CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COMISSÃO DE RESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO DEF/UFRN. Proposta de estrutura curricular para o curso de licenciatura em educação física. **Motrivivência**, v.1, n. 1, p. 51-62, dez. 1988.

CORNBLETH, Catherine. Para além do currículo oculto? **Teoria e Educação**, n. 5, p. 55-65, 1992.

ESCOBAR, Micheli O. Reformulação dos currículos de formação em educação física. **Motrivivência**, v.1, n. 1, p. 63-67, dez. 1988.

GOELLNER, Silvana V. À comunidade esefiana...: movimento estudantil e currículo. **Movimento Estudantil e Currículo**, v. 2, p. 29-38, fev. 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Silva (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental médio (as licenciaturas)**. Rio de Janeiro, 1994. (Impresso).

MALACO, Laís H. As disciplinas humanísticas e o currículo de educação física, segundo a percepção de alunos e docentes. **Motriz**, v. 2, n. 1, jun. 1996.

MOCKER, M^a Cecília de M. (Org.). Avaliação curricular do curso de educação física da Universidade Federal de Santa Catarina. **Motrivivência**, n. 8, p. 204-217, dez. 1995.

..... Currículo e formação profissional em educação física: algumas reflexões. **Revista do CBCE**, v. 14, n. 2, p. 60-64, jan. 1993.

MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NELSON, Cary et al. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli. A formação universitária em educação física. **Revista Brasileira do CBCE**, v. 16, n. 3, p. 209-212, maio 1995.

..... Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá. **Kinesis**, v. 5, n. 2, p. 229-257, jul./dez. 1989.

OLIVEIRA, Iara R. D. de. Teoria e prática nos currículos de formação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10. **Anais...** Goiânia: 1997, p. 734-737.

PARAÍSO, Marlucy A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação e Realidade**, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 173-210.

PROJETO F.E.F./UNICAMP. Proposta curricular. **Motrivivência**, n. 1, p. 15-21, dez. 1996.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D. B. C. e MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante**. Campinas: Papirus, 1997.

..... Um currículo para a escola cidadã. **Paixão de Aprender**, n. 8, nov. 1994.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. e PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 32-39, jan./fev. 1996b.

..... Dicionário de currículo. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996a.

SILVA, Simone M. O currículo na formação do profissional de educação física: uma reflexão. **Movimento Estudantil e Currículo**, v. 2, fev. 1995.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUSA, Eustáquia S. et alli. **O curso de graduação em educação física:** avaliando a formação/ação profissional na UFMG. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1995. (Mimeo.).

TAFFAREL, Celi N. Z. Currículo e movimento estudantil: a questão da auto-organização do coletivo de estudantes frente aos desafios do currículo. *Movimento Estudantil e Currículo*, v. 2, p. 39-52, fev. 1995.

_____. O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Professores:** Um Desafio. Goiânia: UCG, 1996.

TAFFAREL, Celi N. Z. e SILVA, Rosana V. de S. Reestruturação dos cursos de graduação em educação física: elementos para uma avaliação do processo. *Motrivência*, v.1, n. 1, p. 29-33, dez. 1988.

WIGGERS, Ingrid D. Currículo e ideologia. *Motrivência*, v.1, n. 1, p. 43-49, dez. 1988.

Recebido em: 10/05/2005

Aprovado em: 20/07/2005

Cláudio Lúcio Mendes
Faculdade metropolitana de Belo Horizonte
Rua Desembargador Alarico Barroso, 36/202 -
Bairro Ouro Preto – Belo Horizonte – MG
CEP: 31310-380

E-mail: claudio.lucio.mendes@terra.com.br

