

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *Campus* de Sorocaba
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO PEDRO GOES LOPES

**SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO
FORMADOR - EGRESSOS(AS) DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Sorocaba – SP

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *Campus* de Sorocaba
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO PEDRO GOES LOPES

**SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO
FORMADOR - EGRESSOS(AS) DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.

Orientação: Professora Doutora Rosa Aparecida Pinheiro

Sorocaba – SP

2019

Lopes, João Pedro Goes

Significações acerca do currículo formador - egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física / João Pedro Goes Lopes. -- 2019.
109 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Rosa Aparecida Pinheiro

Banca examinadora: Renata Prensteter Gama; Mário Luiz Ferrari Nunes

Bibliografia

1. Educação Física. 2. Formação Inicial. 3. Significações. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato João Pedro Goes Lopes, realizada em 12/12/2019:

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
UFSCar

Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes
UNICAMP

Profa. Dra. Renata Prensteter Gama
UFSCar

Ao devir.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e à minha mãe pela paciência e apoio, serei sempre devedor. À Nadja, pela compreensão e à sua família pela acolhida, palavras, invariavelmente, falhariam em traduzir o que eu deveria agradecer. À minha orientadora, Rosa Aparecida Pinheiro, pelas inúmeras contribuições, apoio e confiança no desenvolvimento do trabalho. À minha banca, Renata Prenstetter Gama e Mario Luiz Ferrari Nunes, que gentilmente aceitaram o convite de participação, pelos apontamentos necessários e pelas valiosas sugestões. Ao PIBIC, pelas discussões, ideias e renovações. Ao GEPEF, pelas leituras. Ao NEPEN, pela contribuição na empreitada de estudos sobre a formação de professores. Ao Transgressão e ao G.O, pela recepção. Ao GLD pelos encontros em horários e dias improváveis. Aos amigos(as) que mantive em todo o processo e aos(as) novos(as) que a caminhada proporcionou encontro.

(...) ainda é possível alguma ajuda? Não haveria objeções que se tinham esquecido? Com certeza havia. É certo que a lógica é inquebrantável, mas não pode opor-se a um homem que quer viver. Onde estava o juiz que nunca tinha visto? Onde estava o alto tribunal ante o qual nunca comparecera? Elevou as mãos e separou todos os dedos.

Mas as mãos de um dos senhores seguraram a garganta de K. enquanto o outro lhe enterrava profundamente no coração a faca e depois revolvea duas vezes. Com os olhos vidrados conseguiu K. ainda ver como os senhores, mantendo-se muito próximos diante o seu rosto e apoiando-se face a face, observavam o desenlace, e disse:

- Como um cachorro!

Era como se a vergonha fosse sobreviver a ele.

Franz Kafka

Não há significado que escape, mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes, que constitui a linguagem.

Jacques Derrida.

RESUMO

O presente trabalho possui como problema central as significações dos(as) egressos(as) de licenciatura na formação inicial em Educação Física acerca do seu currículo formador, sob a ótica do quadro teórico dos Estudos Culturais na sua versão pós estruturalista. Inicialmente, faz-se uma contextualização do ensino superior em Educação Física demonstrando o seu crescimento, assim como a expansão desse nível educacional no Brasil – com destaque para o ensino superior privado. A linguagem ganha destaque central e é a partir dela que se explora o conceito de cultura e o de significações. A metodologia se baseou em dois momentos principais: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas com quatro egressos(as) de duas instituições privadas do interior de São Paulo. A análise documental, utiliza como subsídio o Projeto Político Pedagógico de cada instituição em que os(as) egressos(as) estudados se formaram, assim como a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física, que institui diretivas aos cursos de formação desta modalidade. Ressalta-se sua importância na geração de dados para análise, assim como para o apoio na construção do roteiro das entrevistas semiestruturadas, para as quais foram selecionados egressos(as) que atuam no campo da licenciatura em Educação Física e, com base nas suas falas, analisadas significações específicas acerca do seu currículo formador. Em relação as análises documentais realizadas, discute-se primeiramente a formação e identificação dos(as) autores(as); a preocupação acentuada com a questão prática do curso; a falta de especificidade na definição do campo e as suas expectativas em relação à aptidão dos(as) egressos(as) para atuarem na educação. Já com as análises das entrevistas semiestruturadas, os significados compartilhados pelos(as) egressos(as) revelam que a licenciatura, em relação ao bacharel, aloca-se sempre em um espaço de menor destaque; o que possui estreita ligação com a lógica de mercado propagada pela organização curricular - os apelos são sempre pelo constante movimento (dos(as) alunos(as) e egressos(as) ou do próprio currículo), para a defasagem e incompletude da formação inicial “desde sempre” e para o individualismo (para o mérito ou para o fracasso); culminando no que convencionou-se chamar de *continuum* salvacionista. Conclui-se apontando as lacunas da formação inicial, a preponderância da lógica de mercado e a debilidade dos temas referentes à licenciatura.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Inicial; Significações; Representação; Estudos Culturais.

ABSTRACT

The present work has as its central problem the meanings of undergraduates in the initial formation in Physical Education about their educational curriculum, from the perspective of the theoretical framework of Cultural Studies in its poststructuralist version. Initially, there is a contextualization of higher education in Physical Education demonstrating its growth, as well as the expansion of this educational level in Brazil - with emphasis on private higher education. Language gains central prominence and it is from it that one explores the concept of culture and that of meanings. The methodology was based on two main moments: document analysis and semi-structured interviews with four graduates from two private institutions in the interior of São Paulo. The documentary analysis uses as a subsidy the Pedagogical Political Project of each institution in which the graduates studied were formed, as well as the analysis of the National Curriculum Guidelines of the Physical Education courses, which establishes directives to the training courses of this institution. modality. It is emphasized its importance in generating data for analysis, as well as to support the construction of the script of semi-structured interviews, for which graduates who work in the field of Physical Education degree were selected and, based on their speeches. , analyzed specific meanings about your training curriculum. Regarding the documentary analyzes performed, we discuss firstly the formation and identification of the authors; the strong concern with the practical issue of the course; the lack of specificity in the definition of the field and their expectations regarding the aptitude of the graduates to work in education. With the analysis of the semi-structured interviews, the meanings shared by the graduates reveal that the degree, in relation to the bachelor, is always allocated in a less prominent space; which has a close connection with the market logic propagated by the curricular organization - the appeals are always for the constant movement (of the students and graduates or the curriculum itself), to the lag and incompleteness of the initial formation. “Always” and for individualism (for merit or failure); culminating in what is conventionally called the Salvationist continuum. It concludes by pointing out the gaps of the initial formation, the preponderance of the market logic and the weakness of the subjects related to the degree.

Keywords: Physical Education; Initial formation; Meanings; Representation; Cultural Studies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. APROFUNDAMENTOS: REVISÃO DE LITERATURA, QUADRO TEÓRICO E BASES CONCEITUAIS.	21
1.1. Quem fala sobre o campo?.....	21
1.2. Aportes teóricos e deslocamentos.....	32
1.3. Linguagens, representações, significações.....	38
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	47
2.1. Análise documental	48
2.2. Entrevista semiestruturada	50
3. DEBATE COM ENTREVISTAS E ANÁLISES	53
3.1. Análise dos documentos	53
3.2. Entrevistas semiestruturadas	59
3.3. Análises das entrevistas.....	60
3.3.1. Sobre a formação.....	61
3.3.2. Identidades.....	69
3.3.3. Transições.....	76
3.3.4. Posicionamentos.....	81
3.3.5. A pesquisa na formação	86
4. REMONTANDO-TRADUZINDO	90
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	111
Anexo I – Roteiro de questões	111
Anexo II – Modelo de cessão dos direitos sobre a entrevista.....	113

INTRODUÇÃO

A pesquisa presente é fruto de, pelo menos, duas rupturas identificáveis na minha trajetória durante a formação inicial, cuja introdução girará em torno: em primeiro lugar, o desejo de trabalhar com a pesquisa, ser pesquisador, que me acompanha desde os anos iniciais da graduação – meados de 2013; assim como, em segundo lugar, os questionamentos que vieram à tona ao terminar a formação e adentrar no campo escolar, como professor de Educação Física (do infantil ao médio), em uma escola privada do município de Sorocaba – por volta de 2017. Prefiro chamar de rupturas pois, inspirado em Foucault (2008), entendo que não poderia considerá-las confluências. Serão assim interpretadas com base na amarração temporal que realizo nesta introdução, portanto não serão observadas como linearidades sucessivas na história.

A intenção de atuar com a pesquisa se dá a partir do segundo semestre da faculdade de Educação Física – licenciatura, primeira graduação, ano de 2014 –, quando somos apresentados à disciplina de Política Educacional. Muito do que era ali explanado me chamou atenção e parecia necessitar de um aprofundamento. O que era verdade passa a não ser mais; o encadeamento lógico das coisas passa a se desmanchar; a própria Educação Física passa a ter um outro papel, e a educação a figurar a linha de frente dos interesses: queria ser professor! Trabalhar com educação! Ao final da disciplina contatei o docente responsável e consultei sua disponibilidade para a orientação do trabalho de conclusão de curso (TCC). A resposta foi positiva.

O tema que havia imaginado era de nomeação simples, porém de complexa conceituação: a relação entre cultura e Educação Física escolar. Foram-me apresentados aí os Estudos Culturais como possibilidade teórica. Iniciei estudos sobre a história da Educação Física no Brasil e, no decorrer da produção da monografia, pude perceber que suas mudanças epistemológicas acompanhavam também volumosas e dispersas mudanças no país como um todo, concedendo-lhe uma característica de construto social adaptável ao tempo e ao espaço (LOPES; VIEIRA, 2016).

Considero o TCC como minha primeira pesquisa acadêmica. Apoiado principalmente em Neira e Nunes (2009), tive um farto material de trabalho para criar relações no universo acadêmico da Educação Física, assim como em Silva (2017) para pensar o currículo – tema que também figurou grande interesse desde que iniciei a escrita do trabalho e da frequência nas aulas de Política. Vinte páginas eram o exigido. Escrevi mais de sessenta. Descobria constantemente ali inexploradas alegrias: separar citações diretas; ler diversas produções para

registrar dois ou três parágrafos com minhas próprias palavras; viagens no ônibus circular de Boituva-Sorocaba que testemunharam leituras e registros de ideias rápidas que surgiam sobre o assunto; a pesquisa e a escrita trouxeram-me um sentimento de pertencimento desconhecido. A partir dali percebi que queria insistir por esse caminho – queria também ser pesquisador!

Assim feito, logo após realizar a entrega da monografia, foi lançado o primeiro edital de iniciação científica¹ da faculdade atrelada ao grupo de estudos do qual eu fazia parte. Inscrevi um projeto que foi aceito justamente no momento em que iniciava uma leitura do sociólogo Zygmunt Bauman e que naturalmente me conduziu a produzir algo relacionado. Influenciado pela história da Educação Física que se mostrou bastante instável às negociações de cada época, construiu-se uma base relevante e relações profícuas que resultaram em conceitos como “Educação Física líquida” e “Educação Física sólida”² (LOPES; VIEIRA, 2017).

Esse trabalho foi, sem dúvida, de imenso impacto no meu curso e me proporcionou um grande amadurecimento como pesquisador. Pude produzir algo original e pela primeira vez ir a campo realizar entrevistas e analisar depoimentos. Tive a oportunidade de ter o trabalho avaliado por uma banca composta por professores(as) e pelo diretor da instituição. Este foi um momento ímpar, pois considero como minha primeira defesa de trabalho, composta por indagações e direito de resposta. Essas pesquisas ainda geraram publicações e aceites em congressos, dos quais pude presenciar novas discussões e experiências extremamente construtivas.

Já no bacharel, sétimo semestre, realizei a inscrição no meu primeiro processo seletivo para o mestrado da UFSCar. Fiz apenas, como assim chamei naquela época, de “treineiro”, pois não havia possibilidade de me comprometer com os dois cursos, mas queria conhecer o máximo possível do processo. Passei na prova escrita, mas acabei sendo reprovado na análise do projeto.

¹ Na época de minha graduação o TCC era entregue um semestre antes do final do curso, no quinto período. Dessa forma, o primeiro edital foi aberto durante o meu sexto período, o que possibilitou uma iniciação científica posterior ao TCC.

² A ideia central é esta: a Educação Física no Brasil que, anterior a década de 1980, parecia possuir uma base epistemológica mais sólida – apoiada principalmente nos ideais ginástico-esportivos -, passa a se liquefazer, acompanhando um movimento social mais amplo. Influenciada por novas pesquisas (o que tem grande relação com o advento da internet), pelo acesso a novos(as) pensadores(as), à importação com mais facilidade de concepções derivadas de outros países, o campo parece ter-se aberto a múltiplos jogos de força que negociam, em ritmo mais acelerado, as suas definições. A essas transformações deu-se o nome de Educação Física líquido-moderna. Evitando o juízo de valor, pensando a situação para além do meramente “bom ou ruim” ou em defesa de qualquer tipo de saudosismo, a pesquisa intenta debruçar-se sobre os efeitos dessas transformações. Mais à frente discutiremos com mais clareza sobre a tema, ficando mais nítida a sua aplicação, principalmente em relação aos documentos que objetivam definir epistemologicamente o campo.

Àquela altura era mais do que suficiente para ter uma vivência muito rica de todo o procedimento.

Ao final da segunda graduação, bacharel em Educação Física, em 2017, consegui uma oportunidade de trabalhar na área, em uma escola privada de Sorocaba. Aqui se dá a segunda ruptura nessa trajetória atravessada pelas forças das identidades de aluno-egresso-professor-pesquisador: não realizei, ao meu ver, um trabalho satisfatório na instituição. Solicitei minha saída rapidamente, pensei não ter correspondido ao que se esperava para ser desenvolvido enquanto professor. Concluí que não estava preparado para a docência naquele momento e que seria melhor a entrada de outro(a) professor(a) no meu lugar, pois ali não era o espaço para um trabalho mal desenvolvido – ou que o próprio realizador não acreditava ser algo bem elaborado. De alguma maneira, aquele era um lugar estranho – não a escola em si, pois eu nunca havia entrado naquela instituição antes, então nada mais natural que tudo ali fosse novidade, porém refiro-me à hora de ir buscar os(as) alunos(as); à sala dos(as) professores(as); às conversas; aos corredores estreitos. Isso me inquietava de diferentes formas.

Próximo da abertura de um novo processo de seleção para o mestrado na UFSCar, dediquei-me inteiramente ao novo projeto que seria criado. De fato, parecia que a minha escrita não poderia abordar uma outra temática que não fosse a formação em Educação Física e sua licenciatura. As questões a serem investigadas eram justamente as que eu não sabia responder naquele momento – e, talvez, ainda não saiba (ou talvez jamais saberei). Porém, era possível perguntar de uma outra perspectiva: será que aqueles eram enfrentamentos unicamente meus? Outras pessoas passaram por esses momentos? Como? O que elas têm a dizer? Qual o peso da formação inicial?

Essa segunda ruptura torna-se momento-chave, porque no fim é ela quem dá base para o desejo de escrever esta dissertação e norteia todo um trabalho técnico. A conclusão que cheguei anteriormente sobre o não-desenvolvimento de um bom trabalho precisaria ser vista para muito além de simplesmente rememorar o que foi passado ou não como conteúdo durante a formação inicial em Educação Física. São poucas – é preciso ser sincero – as coisas que permanecem dos trabalhos, provas, seminários, apresentações... O ofício do tempo sempre se sobressai, forçando a memória a produzir espaço para o que é novo. Mas o que permanece? Ou melhor, por que aquilo que permanece ainda permanece? Por que parece (ou não) suficiente? A resposta não poderia vir simplesmente de mim. Bem como não poderia advir da “percepção individual” de qualquer outro(a) egresso(a). Tudo parece ser bem mais complexo e não se resumir em respostas unitárias, ou, como aponta Grossberg (2015, p. 18), “algum tipo de ordem milagrosa, singular e global”. Se não somos identidades individuais, mas compartilhamos de

contextos culturais paralelos (HALL, 2016), é legítimo pensar que as dúvidas que me afligiram não foram somente minhas, mas efeitos de relações mais complexas ainda inexploradas por mim.

Passado o longo processo de seleção do mestrado – felizmente aceito –, começamos a tratar em 2018 dessa temática específica em uma dissertação. Delimitamos então para essa pesquisa o seguinte problema: quais as significações dos(as) egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física acerca do currículo formador de duas instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo? Minha base teórica continua sendo a dos Estudos Culturais. Dessa vez, recorro a esse campo para realizar uma análise que tenta fugir de perspectivas mentalistas (HALL, 2016) e dos eus identitários, mas que se apoia na cultura enquanto conceito dinâmico e que precisa abarcar vários contextos em suas teorizações.

Nos meses seguintes, durante o percurso do mestrado, das disciplinas, das pesquisas posteriores e da frequência nos grupos de estudo, meu objetivo foi o de procurar elementos que pudessem compor as possíveis respostas para esse questionamento principal – seja para a atuação destes escritos ou para a atuação enquanto professor. Procurei então não me prender apenas a um vetor de força, mas favorecer a abertura do campo à multiplicidade, buscando mais de uma resposta. Essa abertura ao múltiplo, sem dúvida, compromete a insistência do aprofundamento em um tema específico. Por outro lado, penso que essa insistência “fala” mais sobre o sujeito-pesquisador do que sobre qualquer problema propriamente em si. Não que esta seja a expressão da verdadeira forma de pesquisar, mas é uma outra maneira de olhar e responder ao problema observado em meio a tantas e tantas outras. Defenderemos mais adiante que qualquer significação não se resume ao simples ato de dar sentido, mas é uma prática que corresponde a um espectro bastante complexo de possibilidades conectadas: por que os significados, então, haveriam de responder a apenas um vetor de força?

A importância das duas rupturas que são destacadas nesta introdução reverberarão efeitos durante todo o trabalho – desde a escolha dos temas, dos(as) teóricos(as), das questões desenvolvidas nas entrevistas até as análises realizadas sobre o objeto do estudo: as significações dos(as) egressos(as). Dessa forma, apresenta-se a tarefa de enfatizar o objetivo geral da pesquisa: analisar as significações dos(as) egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física acerca do currículo formador de duas instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo. Buscamos lançar um outro olhar sobre a formação inicial, conhecer mais a fundo os efeitos da representação e do currículo, indo além do que é simplesmente significado e compreendendo as intersecções dessas produções na vida de cada indivíduo.

Assim, há de se contatar, como esperado, a geração de novos problemas: o que é isso que estamos chamando de significações? De onde partem? Como atuam? É possível trabalhar com algo tão dinâmico como o sentido³ das coisas? Dessa maneira, vejo-me com o compromisso de reforçar que esta pesquisa é, também, parte das significações daquele que escreve. E, por outro lado, se, como defenderemos, os significados não são estáticos, estando sempre adiados e inacabados, podemos abrir mão da preocupação em sermos o mais fiel possível à “realidade” em nossas traduções para a escrita desta pesquisa. Todos os argumentos são possíveis dentro da infinita cadeia da produção de sentido – e, pelo menos aqui, eu, enquanto pesquisador, preciso ter clara a minha própria brevidade.

Dessa forma, mesmo objetivos específicos não poderão cercear o intento do trabalho: não porque se trata de uma obra de dificuldade ímpar, mas porque lidamos sempre com sentidos “suplementados”. Trata-se de dizer que os objetivos do(a) leitor(a), do escritor(a) e das vozes da pesquisa são sempre outros, e que a necessidade de fechamento das objetivações da pesquisa são, em sua maioria, uma tentativa de “preencher uma lacuna na significação” (LOPES, 2013, p. 14) que nunca cessa de espaçar.

É com base nessa trajetória, nessas delimitações técnicas e problematizações, que organizo em conjunto com a orientação o trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo haverá uma revisão de literatura em conjunto com a exploração dos aportes teóricos que serão utilizados na pesquisa. A revisão apresenta teóricos(as) que optam por estudar a formação em Educação Física a partir do quadro teórico específico que nos apoiamos (em mais larga escala) para essa empreitada – ou seja, uma perspectiva pós crítica do campo da Educação Física. Logo após a revisão, serão apresentados os conceitos e seus deslocamentos mais importantes que servirão de base para as análises realizadas nas seções seguintes – conceitos como: cultura,

³ Uma manobra semântica será necessária durante o trabalho. Como apresentado, nosso objeto de pesquisa gira em torno do conceito de “significação” – que será melhor explorado na terceira seção do primeiro capítulo. Utilizaremos dessa palavra por diversas vezes e, para que não fique saturada, recorreremos à palavra “sentido” como sinônimo. Por diversas vezes falaremos em “construção dos significados”, “produção de sentido” ou termos parecidos, dependendo do contexto. O que nos permite, ao nosso ver, realizar esse movimento é a própria distinção gramatical que as palavras recebem. Significado remete ao objeto em si; sentido, por outro lado, remete à utilização em distintas contextualidades, fazendo variar suas possibilidades. Pretendemos convencer o(a) leitor(a), mais adiante, que essa distinção, a partir do quadro teórico utilizado nesse trabalho, fica bastante comprometida, já que nenhum significado consegue congelar seu objeto (ou, em termos linguísticos, seu significante, sua imagem acústica). Dessa forma, qualquer significado carrega variações de sentidos e seus sentidos múltiplos significados. Assim, em contextos específicos claros, utilizaremos as palavras sem maiores distinções.

representação e significação, todos com grandes especificidades dentro de uma pesquisa que se valha da lente dos Estudos Culturais.

Adiante, o capítulo 2 é dedicado à exposição do percurso metodológico da pesquisa, de cunho qualitativo, que se utiliza de análises documentais e entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas com os(as) egressos(as) que participaram do recorte para esses escritos – os(as) mesmos(as) serão apresentados em momento oportuno nessa parte. Seu foco é demonstrar as bases teóricas das metodologias de pesquisa que compuseram o estudo

O capítulo 3 é aquele que se propõe a analisar (e construir) os elementos que chamamos de significações – em outras palavras, trata-se da análise do objeto mais especificamente. Sua divisão se dá em duas partes: primeiramente é feita uma análise documental das DCN's e dos PPP's das instituições escolhidas, para que possamos demonstrar alguns elementos que constituíram a elaboração das entrevistas. No segundo momento, a partir da seção “3.2. Entrevistas semiestruturadas”, são analisadas as significações dos(as) egressos(as) com excertos de suas falas que correspondem às respostas dos questionamentos das entrevistas (que se encontram em “Anexos I – Roteiro de questões). Tudo o que corresponde à fala dos(as) professores(as) advém das respostas obtidas através do roteiro elaborado. Optamos por uma dinâmica específica: suas falas encadearam nossa escrita. Organizados em eixos, os excertos estão dispostos em pontos estratégicos do texto que permitem uma argumentação embasada na interligação do quadro teórico e da fala dos(as) participantes.

Por fim, no capítulo 4, dedicamo-nos a expor nossas construções, pois objetivamos apresentar um texto final que traga os conceitos explanados durante toda a pesquisa, com os elementos das análises dos documentos e as significações dos(as) egressos(as). Não correspondendo a um movimento sintético de validação final dos argumentos, mas de uma possível construção em se tratando do tema da linguagem, terminamos a pesquisa, na conclusão, apontando para um breve compilado dos dados construídos, das contribuições que a pesquisa possibilita ao campo da formação inicial, mais especificamente da licenciatura em Educação Física, assim como seus limites conceituais, considerações e possibilidades futuras.

1. APROFUNDAMENTOS: REVISÃO DE LITERATURA, QUADRO TEÓRICO E BASES CONCEITUAIS.

1.1. Quem fala sobre o campo?

Vivemos há algumas décadas uma expansão considerável do ensino superior no mundo todo. Com a exceção de alguns poucos países⁴ denominados “em transição”, todos os outros, principalmente os anunciados como subdesenvolvidos, compõem o aumento global de alunos(as) registrados nessa modalidade de ensino, que em 1975 somavam 40 milhões e em 1995, 20 anos depois, já somavam cerca de 80 milhões (PORTO; RÉGNIER, 2003). As instituições de ensino superior, hoje, diferentemente de um passado bastante recente da nossa história, representam um espaço de maior acessibilidade, estando claramente mais presente nos planos futuros daqueles(as) que terminam a educação básica.

O mesmo estudo apresenta também pelo menos cinco grandes motivos para esse crescimento: aumento no número de formandos no ensino básico, o que possibilita, em tese, cursar o próximo nível de ensino; novas competências que são exigidas pelo dinâmico mercado de trabalho atual; mudanças nas próprias profissões, o que conduz a uma procura maior dos adultos já saídos do sistema educacional há algum tempo; o ensino à distância, que também teria facilitado o acesso àqueles(as) que possuem dificuldades de tempo ou locomoção; e, finalmente, uma mudança cultural em relação ao ensino superior e a quem pode atingir esse nível de ensino.

Apesar do papel ainda tímido da América Latina nesse processo de ascensão, compartilhamos também de certo crescimento – aproximadamente 25% no número de matriculados de 1980 a 1990 –, portanto, não estando excluído o Brasil (PORTO; RÉGNIER, 2003). Mais especificamente em relação ao curso de Educação Física, as pesquisas a seguir demonstram que o campo vem ganhando cada vez mais espaço no Ensino Superior brasileiro, principalmente com instituições privadas, apresentando curvaturas de crescimento realmente significativas.

Silva et al. (2009), em extenso trabalho na década passada, mostra como teria ocorrido tamanho crescimento em curto espaço de tempo e o prestígio numérico que a Educação Física

⁴ No referido estudo, são citados os países “em transição”: Albânia, Armênia, Azerbaijão, Belarus, Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Croácia, Estônia, Ex-Rep. Iugoslava da Macedônia, Fed. Russa, Geórgia, Hungria, Cazaquistão, Quirguistão, Letônia, Lituânia, Uzbequistão, Polônia, Rep. da Moldávia, Rep. Tcheca, Rep. Fed. Da Iugoslávia, Romênia, Eslováquia, Eslovênia, Tadjiquistão, Turcomenistão e Ucrânia.

alcançou na época, figurando-se entre os cursos com maior número de matriculados(as) e egressos(as). Isso, segundo os(as) pesquisadores(as), “reafirma um crescimento da oferta de vagas, assim como de concluintes, muito acima da média nacional no ensino superior” (SILVA, et al., 2009, p. 3). No entanto, percebemos que essa curvatura ascendente não se deteve até o final deste referido estudo.

Em pesquisa mais recente, Corrêa et al. (2016) corrobora com os dados apresentados anteriormente, afirmando que o maior crescimento na oferta de cursos está entre 2000-2009, passando de 524 para 980 respectivamente, percebendo-se ascensão preponderante em relação a todos os anos anteriores, sendo maior até mesmo do que entre 1965-1974, onde observou-se um salto de 11 para 84 cursos registrados no país. Os dados atuais também revelaram que de 2010-2013 o crescimento ainda não havia se mostrado, claro, tão expressivo, registrando algo em torno de 172 novas ofertas de cursos, indicando uma expansão ainda contínua.

É possível perceber neste crescimento acentuado que a maioria absoluta dos cursos dispostos provêm de instituições de ensino superior privadas, representando, já em 2007, segundo Silva et al. (2009), aproximadamente 89% das formações. Já Côrrea et al. (2016) nos mostra o aumento progressivo de ofertas por parte das instituições privadas entre 2000-2009 no Brasil em relação à licenciatura na região sudeste, chegando ao número de 195, enquanto que as instituições públicas, nesses mesmos quesitos e datas, apresentaram aumento gradual de apenas 12 cursos.

Existem diferentes possibilidades plausíveis para explicar esse fenômeno: “pode ser atribuído às políticas de expansão universitária” (CORRÊA et al., 2016, p. 36) aplicadas pelos governos da época, visto que a distribuição dessas ofertas começou a ser mais igualitária entre todas as regiões, algo que não acontecia anteriormente; poderíamos também encarar como uma intervenção do mercado mundial na educação, já que, como constatou Silva et al. (2009), “A responsabilidade estrutural do Estado parece estar recuando diante das leis do mercado internacional” (p. 6) no que diz respeito à implantação de cursos privados por todo o país, representando uma “transformação da educação de sua condição de bem público para a condição de serviço, onde passa a ser mercadorizada” (p. 10); e até mesmo como uma resposta direta à publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, onde a licenciatura, como mostram Pinheiro, Castro e Barbalho (2016) em estudo sobre a expansão do curso no Brasil, torna-se obrigatória para os(as) docentes da educação básica, aumentando assim o interesse pela oferta.

Outra possibilidade, que influi diretamente no último ponto levantado por Porto e Régnier (2003) – uma mudança cultural no que diz respeito ao ensino superior –, é aquilo que aponta Nunes e Neira (2018): o ensino superior, ativamente regulado pelo forte vetor da cultura

neoliberal, produz discursivamente sua própria necessidade. Ou seja, uma mudança de cultura – como aponta Hall (1997), e como veremos mais adiante – nunca acontece de maneira casual, mas é sempre impulsionada por motivos intrínsecos a ela mesma. Nesse caso, o desenvolvimento de um ideário neoliberal contemporâneo e as políticas de estímulo ao ensino superior acabam por produzir uma identidade profissional desejável, que na impossibilidade de acesso ao nível superior de ensino estará destinada a “compor o grupo dos que amargam dificuldades socioeconômicas” (NUNES; NEIRA, 2018, p. 7).

Além de todas essas influências, voltando nosso olhar para a formação em Educação Física, o que podemos acompanhar também é que o curso obteve ascensão, ao que tudo indica pelas datas propostas nos trabalhos, em épocas específicas da nossa história. Mostram-se significativos pelo menos dois momentos particulares: a ascensão militar ditatorial no Brasil e o corpo, que ganha maior destaque nas discussões sociais na entrada do século XXI, marcando seu espaço principalmente na temática da estética e da saúde.

O esporte ocupa campo privilegiado na área a partir daquilo que seria, como propõem Neira e Nunes (2009), o segundo momento da Educação Física no Brasil, datado justamente acerca da época de 1964, quando passa a ser visto por objetivos outros que não apenas o rendimento. Ao que tudo indica, como também mostra Tubino (2001, p. 12), já no sistema nazista, em 1936, podiam-se encontrar “valiosos exemplos da utilização político-ideológica do esporte”. Em ambos os casos, o que se podia detectar era a utilização deste como um impulsor midiático da força de um país, de seu povo mais resistente, de sua organização social que superava as demais e de seus investimentos numa sociedade desenvolvida. No período da ditadura brasileira, essa lógica não foi abandonada mas, pelo contrário, foi fortemente investida (CATELLANI FILHO, 1998; GHIRALDELLI, 1991).

Em relação ao destaque do corpo saudável, no início do século, trazemos como exemplo a discussão da Carta de Ottawa, fruto de um evento realizado no Canadá intitulado “Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde”. O documento, datado de 1986, propõe metas e instiga determinados setores da sociedade a se responsabilizarem pelo amplo termo englobado no conceito de “Saúde”, pretendendo sua implantação e contando com a colaboração dos órgãos responsáveis até os anos 2000 – inclusive como vemos, segundo Corrêa et al. (2016), a maior expansão dos cursos de formação em Educação Física no Brasil se dá a partir dessa mesma data. Podemos perceber que há certa relação entre o apelo à saúde, bem como àqueles que são considerados seus profissionais, e a possibilidade do crescimento de oferta de um curso que possui uma clara tendência hegemônica a essa área (mesmo tratando-se da licenciatura e da classificação no campo da linguagem).

O que testemunhamos são mudanças sociais, elementos, eventos, situações que permitem e criam um campo de possibilidades para o aumento das ofertas de curso de formação em Educação Física: seja pelo crescimento da demanda por essa formação e, por isso, novas oportunidades nesse campo de trabalho; ou pelos discursos em favor da saúde; ou até mesmo pelo aumento dos investimentos do mercado na área, fazendo crescer sua estrutura e, conseqüentemente, sua “necessidade”.

Para além da seleção de um ou de outro fator absoluto, dessa forma, o fato que nos determos é o seguinte: os cursos de Educação Física – e principalmente Licenciatura – a partir dos anos 2000 tiveram um crescimento significativo que, acreditamos, merecem uma análise mais cuidadosa por aqueles(as) envolvidos(as) diretamente no processo. Nesse contexto, elencaremos algumas pesquisas sobre a formação e o ensino superior em Educação Física que apresentam orientação similar à da nossa pesquisa e que podem nos ajudar nessa empreitada de mapeamento do campo. Com números menos gerais e análises com recortes mais específicos, teremos então base fundamental para nosso início.

Em sua pesquisa de doutorado, Nunes (2011) aponta o neoliberalismo como um vetor de força amplamente difundido na sociedade atual e busca traduzir estratégias para a construção da identidade e a regulação do comportamento do(a) futuro(a) egresso(a) através do currículo de formação que analisa. O pesquisador aponta que “ao articular as questões [...] foi possível perceber alguns rastros dessa relação e expor os mecanismos de controle que produzem os sujeitos desse currículo” (NUNES, 2011, p. 256). Foi analisada a tendência à reprodução na prática escolar dos valores mercadológicos aprendidos na vivência do currículo por tantos anos de formação. O autor apresenta a fundo possíveis identidades promovidas pelo currículo formativo como o “sujeito-cliente” e o “sujeito-herói”⁵ que minimiza a funcionalidade do Estado por sua atuação gestora de si mesmo(a), recorrentemente vendo-se e entendendo seus/suas alunos(as) como empresa e clientes. Conclui ainda questionando-se sobre o governo cultural e como as análises podem levar “a pensar na força do pensamento neoliberal e da cultura empresarial em constituir sujeitos em acordo com seus interesses” (idem, p. 262).

Ainda nessa mesma temática, Nunes e Neira (2018), a partir do desdobramento da pesquisa anterior, aprofundam o pensamento sobre o sujeito-cliente e sua relação com o ensino superior em Educação Física. Os dados levantados mostram que a produção do sujeito-cliente

⁵ O texto apresenta diversos outros conceitos profícuos para pesquisas. No entanto, tendo em vista nosso recorte, preferimos trabalhar em específico com as ideias desses dois termos.

se dá a partir do currículo alinhado aos conceitos da sociedade contemporânea regulada pelo mercado neoliberal. As características que delimitam essa produção são trazidas à tona: a flexibilização da distribuição curricular em relação aos horários, às disciplinas e aos eventos, o que acompanha as transmutações do capitalismo atual; o fomento dos princípios da competição em relação às bolsas de estudo, que correspondem à produtividade e as melhores notas; e, por fim, a disseminação da concepção de um corpo máquina como a melhor opção frente à promoção do discurso sobre meritocracia ou do “faça você mesmo”. O que se vê é que o objeto da formação passa a ser cada vez menos o do debate sobre os problemas pedagógicos que envolvem a educação como um todo e cada vez mais a investida em significados sobre a sobrevivência no capitalismo contemporâneo.

Na perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais, o sujeito-cliente, como mera representação, é pura exterioridade, sem origem, um artefato da história. Ele é um traço material que presentifica um significado instituído em meio às práticas colocadas em circulação pelos processos de significação acontecidos no interior da instituição investigada (NUNES; NEIRA, 2018, p. 22).

O que vemos também, como nos apontou Lyotard (1989) já no final da década de 1970, é que, numa cultura pós-moderna, a produção dos “conhecimentos” ganha características cada vez maiores de “produto”, interessando mais aqueles que podem ser produzidos com menor custo e tempo, e que tenham maior retorno financeiro – ou acessível apenas para aqueles(as) que podem comprar. Como mostra Giroux (2006, p. 85):

Na medida em que a cidadania se torna mais privatizada, e os estudantes são cada vez mais educados para se tornarem sujeitos consumidores em vez de sujeitos sociais críticos, torna-se completamente imperativo que os educadores repensem a maneira como a força educacional da cultura opera para garantir e resistir a identidades e valores particulares.

Percebemos que as pesquisas demonstradas até o momento que possuem o currículo do ensino superior em Educação Física como objeto têm o mercado como tema central para grande parte dos questionamentos, que, de uma forma ou de outra, inter cruzam seus temas, relacionando sempre de forma decisiva o currículo à cultura – ou, mais especificamente, à cultura de mercado. O discurso dito neoliberal vem ganhando cada vez mais força a partir de um mundo globalizado⁶, que teve suas relações de produção e circulação financeira elevadas a

⁶ Utilizamos do entendimento de Bauman (1999) para trabalhar com o conceito de globalização. A ideia fundamental é de que com o advento da contemporaneidade (tecnologias, internet, dependência mútua entre os países através de mercados “flexíveis”, dentre várias outras características) fez-se presente também o fim da geografia como comumente entendíamos – com suas demarcações, fronteiras e identidades culturais. Quando

potências nunca antes imaginadas. É certo que o ensino superior não fica de fora e é, como já apontado, atingido em cheio pela lógica instrumental e individualista. Giroux (2006, p. 20), ao abordar o tema no contexto dos Estados Unidos, mostra-nos uma realidade pertinentemente comparável à do nosso país:

O fracasso da política como uma força progressista para a mudança dentro da esfera cultural fica particularmente evidente nas tentativas recentes de impor uma visão empresarial ao ensino superior, a qual, enquanto oferece um dos poucos locais para articular o aprendizado com a mudança social, está cada vez mais sendo redefinida em termos de mercado, à medida que a cultura empresarial subordina a cultura democrática, e o aprendizado crítico é substituído por uma lógica instrumentalista, que celebra os imperativos da simplificação, da redução de custos e da terceirização. Obcecado com escrever projetos para bolsas, levantar verbas e aumentos de capital, o ensino superior cada vez mais desvaloriza o seu papel como uma esfera pública democrática, comprometida com os valores mais amplos de cidadãos engajados e críticos.

No entanto, é preciso que fique claro: nosso posicionamento não é referente a uma crítica fulcral à relação entre o ensino superior, a formação e o mercado de trabalho – também não é parte do nosso intento realizar uma escrita que enfatize massivamente a culpabilidade da cultura capitalista em relação aos males sociais. Chamamos a atenção, juntamente com as pesquisas citadas, para uma educação que é vista como um investimento de mercado, graduação como uma espécie de linha de produção (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009). Reconhecemos a importância do trabalho para o desenvolvimento humano e social, assim como reconhecemos o valor do ensino superior em formar para o mundo do trabalho. Contudo, quando o mercado toma esse espaço e culturalmente passa a compor grande parte da regulação no que se refere a esse nível de ensino, é necessário que repensemos maneiras de comunicar, que criemos estilos próprios de atuação e de intervenção que desafiem constantemente o modelo hegemônico.

Neira (2009) nos apresenta um estudo realizado sobre as *representações* de identidade docente socializadas pelos currículos da formação inicial em Educação Física – conceito⁷ que será central em nossa pesquisa. Recorrendo a análises documentais, etnografias e entrevista, e

atentamos para um ‘mundo globalizado’ não pretendemos dar a entender que esse movimento é recente, ou que tenha iniciado há pouco tempo, mas que ganha cada vez mais impulso e velocidade por fatores extrínsecos ao que se compreendia por Nações-Estados. Hall (2006), por exemplo, chama o momento atual de “última fase da globalização” (p. 69).

⁷ Abriremos uma seção específica, ainda nesse capítulo, para o debate da representação (1.2. Linguagens, representações, significados). Por ora, tendo em vista a preservação do objetivo do capítulo, que é a de uma revisão de literatura, resguardamo-nos em dizer que a representação é entendida aqui a partir de sua vertente teórica chamada de construcionista (HALL, 2016). Ou seja, a representação, nos Estudos Culturais, não é aquilo que se aproxima do significado mais verdadeiro de algo, mas o que produz esse significado, atuando através da linguagem.

de maneira a examinar os currículos formadores desde a sua estruturação até suas aulas práticas, pôde-se acompanhar uma restrição a modalidades esportivas euro-americanas com grande foco no desenvolvimento de habilidades motoras sem menções à cultura corporal; assim como avaliações anacrônicas e que muitas vezes não demonstravam propósito claro de ser (como avaliações gestuais, desempenho de movimento); além de ameaças de reprova às resistências ao modelo estruturado; e supressão de conteúdos relacionados às ciências humanas, reverberando sempre uma identidade docente acrítica, pouco centrada na diversidade.

O autor detectou também a disposição de atividades e determinados conhecimentos propostos no currículo “sem qualquer justificativa pautada em critérios científicos ou formativos” (NEIRA, 2009, p. 122), mas baseado em preferências e aspirações de sujeitos isolados. Por fim, concluiu que o currículo dos cursos de formação inicial em Educação Física é o principal responsável pela constituição das representações que significam conclusões polifônicas sobre o campo, fazendo-nos questionar sobre o papel dessa formação, tendo em vista a circulação de representações que favorecem visões amplamente incertas sobre a área.

Considerando a assertiva sobre a representação do currículo para os(as) graduandos(as) e egressos(as), como poderíamos, então, pensar essa relação com seus/suas docentes? É fato debatido que eles(as) compõem o currículo juntamente com os(as) discentes, participando culturalmente de sua produção significativa. No trabalho desenvolvido por Lopes e Vieira (2017), em uma faculdade do interior de São Paulo, constataram-se fatos que corroboram com os dados apresentados e que podem impulsionar nosso pensamento nesse sentido. Após teorizações históricas sobre a Educação Física e uma possível relação com a modernidade líquida – conceito proposto por Bauman (2001) –, os autores procuraram conhecer o posicionamento dos(as) 13 professores(as) de licenciatura da época em relação ao que seria, a partir do ponto de vista de cada um(a), a Educação Física. Foram encontradas definições bastante dispersas sobre o componente e representações contrastantes de parte daqueles(as) mesmos(as) que falavam, usando de concepções de Educação Física com objetividades totalmente diferentes para defini-la. Os autores concluem alertando e defendendo a importância da multiplicidade para a área, mas chamando a atenção para o fato de que “trabalhar com infinitas possibilidades, traz consigo a ideia de trabalhos rasos e abordagens a melhor maneira da modernidade líquida” (LOPES; VIEIRA, 2017, p. 46).

É importante que nos atentemos a essas relações. Se, por um lado, Neira (2009) aponta para a polifonia do currículo, Lopes e Vieira (2017) comentam sobre as diferenciações das falas dos(as) docentes sobre o campo – algo que uma teorização sobre o neoliberalismo, por exemplo, bastante enfatizada há pouco, apesar de potente, parece não dar conta de explicar totalmente. E

o argumento não se segue no intento de demonstrar como sujeitos individuais falam sobre a sua própria experiência, mas de que a circulação das representações é múltipla e as suas interpretações seguem pela mesma linha. A grande questão aqui parece ser menos a descoberta da fonte da representação, aquilo que significa e se faz multiplicar, mas a percepção de suas “rupturas”, de suas negociações, seus efeitos – e isso está em toda parte, assim como nas significações compartilhadas pelos(as) egressos(as).

Parece-nos bastante apropriada também a metáfora empregada por Neira (2009), ampliada por Nunes (2011) e, posteriormente, utilizada em Neira e Nunes (2016), abordando o currículo da formação inicial em Educação Física, denominando-o como o “Dr. Frankenstein”. Produzido pelas “regulações da sociedade globalizada” (NEIRA; NUNES, 2016 p. 11), o currículo mostra-se de definição bastante frágil em relação aos seus contornos no que tange à Licenciatura e ao Bacharel, estendendo essa dificuldade para os(as) formadores(as) e, claro, dificultando muito a compreensão de seus/suas egressos(as) sobre a sua atuação e seus objetivos. Para tanto, utilizam-se da metáfora do Ben 10: figura de um desenho animado que é, na verdade, um menino-monstro, capaz de transformar-se, de forma rápida, em qualquer alienígena para combater o inimigo. Defendem essas características aos/às egressos(as) que não são nada mais do que criaturas do monstro que os forma: sofrem com a indefinição formativa e do campo, precisam recorrer a diferentes posições identitárias para exercer a profissão e, muitas vezes, assim como Ben 10, não conhecem bem aquilo em que se transformam, enfrentando constantemente novas exigências de mudanças, repentinas, intencionais ou não.

A metáfora nos parece muito útil para compor o pensamento do “significado” em relação aos/as egressos(as). O que se vê em toda parte são negociações, investidas de forças de múltiplos lados que tentam cercear o campo da profissão e da formação – e, claro, do currículo. O que o dito Ben 10 parece fazer é recorrer a diversas possibilidades, produzidas em diversos locais, que retomam espaço para responder a diferentes problemas. Não caberá a nós questionar a veracidade ou a utilidade de cada representação sobre o curso, mas, na oportunidade dessa pesquisa, conhecer seus efeitos, seus campos de atuação e seus antagonistas; a respeito disso poderão nos dizer os(as) próprios(as) egressos(as).

Ajudando-nos a compor ainda nosso quadro, Alviano Junior e Neira (2017), ao estudarem uma instituição privada, investigaram “o processo de construção curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física, objetivando mapear os diversos olhares sobre sua elaboração” (p. 3). Aproveitaram então o oportuno momento de acompanhar as reuniões do grupo de professores(as) responsáveis pela criação, pelos debates e pelas conduções das discussões, para perceber o envolvimento dos(as) participantes e realizar análises sobre a

documentação gerada. Porém, em detrimento de um processo de construção curricular democrático e centrado nos requisitos principais em relação aos objetivos do ensino superior, o que puderam acompanhar foi uma construção menos preocupada com o “debate explícito sobre a concepção de Licenciatura em Educação Física que deveria atravessar o novo currículo” (ALVIANO JÚNIOR; NEIRA, 2017, p. 27) e mais centrada em uma “arena na qual os docentes se digladiaram para manter seu espaço de poder no currículo” (idem, p. 29), assim como suas horas-aula e permanência na instituição.

Ora, certamente preocupações válidas e compreensíveis do ponto de vista da profissão e da construção de um currículo, contudo, na linha de argumentação dos autores, podemos nos perguntar por que os(as) envolvidos(as) “não aproveitaram a oportunidade para elaborarem um currículo comprometido com a formação de professores sensíveis aos ideais democráticos e de justiça e igualdade social?” (ALVIANO JÚNIOR; NEIRA, 2017, p. 28). Os pesquisadores levantam a hipótese de que as pressões exercidas pelas consequências do capitalismo contemporâneo – a alta demanda de trabalho e o compromisso com diversas faculdades/universidades – acarretou em participações fragmentadas nessa construção, podendo, assim, ser parte do problema de um currículo descompromissado com os(as) próprios(as) estudantes – que, aliás, tinham representante presente. No entanto, no fim, não causou espanto que “ele[a] tenha sido praticamente ignorado[a] pelo grupo, posto que o ponto de partida foi a manutenção dos postos de trabalho dos[as] docentes” (idem, p. 29).

É importante atentar para um detalhe resultante da pesquisa que, apesar de não ter desenvolvido grande discussão sobre o assunto na oportunidade do artigo, mostra-se muito relevante para o recorte da nossa análise: seria plausível considerar que, talvez, o(a) estudante não tenha se manifestado em relação à construção curricular por qualquer que tenha sido o motivo. No entanto, levando em consideração o destaque do autor para a característica do acontecimento, também seria oportuno considerar que o(a) estudante não foi sequer solicitado para maiores participações ou para questionamentos de qualquer natureza. Isso precisa nos incomodar de uma forma ou de outra: seja porque considerou-se que o(a) presente não possuía condições para opinar sobre a sua própria formação, o que já seria o bastante para que argumentássemos contra esse tipo de conclusão; ou porque, na pior das hipóteses, sua presença era apenas uma formalidade e suas considerações sobre a formação não teriam influência real sobre o planejamento.

De qualquer forma, é importante a fala de Neira e Nunes (2009, p. 59) sobre o tema da construção curricular em qualquer modalidade:

Se o conteúdo do currículo é importante, é lícito questionar: quem está autorizado a participar das decisões sobre os conteúdos a serem ensinados pelo currículo? Esses conteúdos servem a quais interesses? O que é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades sociais? Quais identidades sociais o currículo forma? Essas perguntas, repetidas à exaustão pelos curriculistas, são um indicativo de que o currículo mantém um vínculo estreito com o poder, pois quem participa da decisão sobre a escolha dos conteúdos detém o poder sobre o processo de ensino.

As construções curriculares, assim como o currículo, não podem ser entendidas como escolhas neutras embasadas nas mais irrefutáveis evidências científicas, mas sim, corroborando com as palavras de Silva (2017, p. 14) “as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir das descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal”. O que vemos então são relações de silenciamento, exclusão, onde aquele(a) que vive/viverá o currículo é pouco participativo, em um espaço que parece fazer prevalecer o poder de falar e de construir o que é verdadeiro. Se fosse de outra forma, por que discutir apenas a relação de horários? Se seus significados são pouco questionados é porque são tidos como já estabelecidos; a estruturação de um campo de ação só pode se dar de maneira hegemônica em confluência aos saberes já estabelecidos. Em outras palavras, um currículo de formação inicial que forma para a unidade – a isso, nos insurgiremos contrários.

Orientado por essas questões, este estudo buscará focar sua atenção em uma fração que, por vezes, é pouco enfatizada, mas que nos parece central em todo esse processo: as vozes dos(as) egressos(as) do curso de licenciatura de Educação Física. Visto que grande parte dos estudos trata diretamente da construção do currículo formador, dos problemas internos/externos da formação, das representações produzidas por esses currículos formativos e do(a) docente atuante no ensino superior, algumas outras vozes, ao nosso ver, ainda precisam ser consideradas e buscarão perspectivas nesta pesquisa. Queremos oportunizar a fala – e tê-las como objeto central – daqueles(as) que viveram e atravessaram esse tortuoso caminho. Enfatizamos esse ponto porque ele funciona como nossa primeira justificativa. A trilha que se propõe aqui está, de certa forma, em um espaço diferente do currículo formador, pois intenta-se extrair elementos de análise da fala que os(as) próprios(as) egressos(as) compartilham, desviando um pouco o foco investido pelas outras pesquisas. Queremos dizer que são poucos os trabalhos, com viés pós-crítico, que se apoiam sobre os efeitos do currículo nos sujeitos – que na perspectiva dessa pesquisa caracteriza-se através das significações dos egressos. Tentaremos demonstrar, escapando de uma análise individualizante, como os próprios processos da linguagem não conseguem garantir que os significados sejam compartilhados de maneiras idênticas o que, em tese, permite a singularidade em relação à maneira de significar o currículo formador.

É por esse ângulo que defendemos o argumento de que não basta conhecer as formas de regulação da cultura, do currículo e da formação inseridos em um contexto específico, assim como não é suficiente que se analise as condições de emergência de determinados discursos nos quais os sujeitos são posicionados e falam sobre a formação: é preciso que estejamos dispostos a dar voz aos(às) egressos(as) não apenas enquanto sujeitos falados(as) pelas regulações culturais, mas enquanto sujeitos que são também parte integrante da produção cultural – sem que para isso tenhamos que investir na confiança moderna de um sujeito-autônomo. O que não quer dizer, é claro, deixar de lado as questões mais amplas que envolvem os vetores de força da cultura. E para entender os efeitos do trabalho da representação na formação, ao nosso ver, só poderíamos ter via privilegiada através das vozes daqueles que significam o processo. Insistiremos nesse tema mais à frente nesse capítulo.

O estudo também justifica-se na medida em que se apresentam, nesse primeiro momento, algumas considerações importantes: acompanhamos, a partir dos estudos expostos, o crescimento da oferta e da distribuição dos cursos de formação inicial em Educação Física por todo o país (e do ensino superior no mundo) – o que, por si só, já parece ser motivo de atenção para os pesquisadores da área. Ou seja, são necessárias pesquisas no campo que apontem para as questões que confluem com esse fenômeno. No entanto, apesar da apresentação numérica e da explanação de algumas possibilidades sobre como e porque se dá essa expansão do ensino superior em Educação Física, é fundamental que ao reconhecer esse crescimento, dispensemos atenção para essa parcela que está sendo então formada por esses cursos. Não à toa a ascensão dos números em relação ao curso tende a um crescimento ainda maior, isso é sinal que mais pessoas (futuros(as) alunos(as) e egressos(as)) estão se matriculando e boa parte formando-se e atuando no campo da Educação Física. Enquanto pesquisadores da formação inicial, não podemos negligenciar essa constatação concentrando-nos apenas no processo educacional em si, mas buscando elementos que nos ajudem a compreender de maneira mais clara o processo da cultura dentro de seus aspectos multiformes.

É importante ressaltar também que a Educação Física é componente obrigatório da educação básica, e que esses(as) egressos(as) da formação, professores(as) hoje, trabalham com uma parcela fundamental da população: as crianças e os jovens. Apesar de não ser esse o recorte do nosso trabalho, não podemos deixar de citar a responsabilidade que temos em pensar a formação inicial enquanto um conjunto complexo de envolvimento. É conveniente imaginar que as falas dos(as) egressos(as) refletirão também suas experiências na área da educação, o que enriquece ainda mais a sua visão sobre a graduação. Dessa forma, teremos um rico material que nos oferecerá dispositivos para pensar as intervenções de um curso de formação inicial em

Educação Física – não para construí-lo a partir da visão dos indivíduos que por ele passaram e, hoje, revelam o que daria certo e o que supostamente daria errado; mas, ao nosso ver, dessa forma, temos a possibilidade de conectar múltiplos aspectos da miríade cultural e potencializar suas intervenções. É necessário que os(as) egressos(as) se façam ouvir – aquilo que dizem é produto e também produz a cultura na qual estão inseridos.

1.2. Aportes teóricos e deslocamentos

Tendo a cultura enquanto campo central, este estudo terá como suporte a compreensão construída pelos Estudos Culturais (EC), inspirados principalmente em Stuart Hall, líder sucessor de Richard Hoggart no CCCS (*Centre for Contemporary Cultural Studies*) da Inglaterra. Utilizamo-nos dessa perspectiva em específico porque, como mencionado anteriormente, daremos continuidade ao estudo do quadro teórico que me embasou durante grande parte da formação inicial, e que sustenta ainda hoje boa parte dos estudos pós-críticos em Educação Física e, principalmente, as pesquisas que delimitam o tema da formação de professores, como demonstrado na seção anterior. Assim, Stuart Hall não é apenas o articulador entre o nosso pensamento e o dos EC, mas, pelo contrário, é ele quem sustenta nossa argumentação durante quase toda a pesquisa. Enquanto teórico mais proeminente dos EC – como assim podemos considerar –, suas ideias produzem reflexos durante incontáveis momentos do texto.

No entanto, apesar do destaque concedido ao autor nesta pesquisa, é o próprio Hall (1992) que, aproveitando-se da tarefa de reconstruir a história dos EC em depoimento, afasta de si a função de autoridade discursiva em relação ao grupo como alguém que carrega a autorização da tradução – não pretende e não quer se “referir aos estudos culturais britânicos [...] de uma forma patriarcal, como guardião da consciência dos estudos culturais, escoltá-los de volta aos parâmetros de sua verdadeira essência” (p. 199).

Dentre as possíveis explicações sobre o que motiva essa tomada de posição, a mais forte delas concerne à que os EC não são passíveis de homogeneizações teóricas e metodológicas, não sendo de um(a) só autor(a): “não se pode reduzir a um pluralismo simplista. [...] Sim, consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear” (HALL, 2003a, p. 201). Como enfatiza Hall (1992), houve diversas frentes de trabalho nos EC, o que trouxe uma característica bastante híbrida ao grupo, à sua história e seus posicionamentos.

No entanto, uma das problemáticas que sempre perpassou por todos os campos de estudo foi a da cultura, que angaria ainda mais proeminência com a irrupção das chamadas “virada cultural e linguística” – momento em que esses temas ganham maior potencialidade e

destaque a partir do seu entrelaçamentos e aprofundamentos – tema que será retomado com mais profundidade à frente.

O que queremos destacar de início é que para trabalhar com os EC é preciso ter em mente que “nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 10), o que certamente nos deixa em posição desconfortável em relação à escolha de qualquer método para as pesquisas que se utilizam do referencial teórico. Hall (1992) é categórico ao posicionar espacialmente aquele(a) que pretende seguir nesse campo: “deve sentir, na pele, sua transitoriedade, sua insubstancialidade, o pouco que consegue registrar, o pouco que alcançamos mudar ou incentivar à ação” (p. 213).

Por outro lado, relacionamo-nos com essa proposição da seguinte maneira: sabemos que uma pesquisa de mestrado é subordinada ao seu tempo e ao seu objeto recortado, não poderíamos, certamente, abrir-nos a todas as possibilidades que uma pesquisa dessa magnitude poderia nos oferecer - precisamos escolher, assim como precisamos priorizar algumas questões. Nesse sentido, é necessário ter claro que os EC não podem responder a uma questão e assim o fazer de forma definitiva – suas respostas são (e precisam ser) momentâneas, rearticuláveis, passíveis de crítica e articulações: “suas intervenções não são garantidas; não se esperam que elas durem para sempre” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 17). Precisamos que nosso objeto possua um recorte e, de alguma forma, esteja aberto às próximas perspectivas que virão a partir disso – nossa pesquisa demanda tempo, programação e balizamentos metodológicos.

Delimitemos então nosso escopo teórico com dois pontos principais para o início: primeiro, o reconhecimento de que trabalharemos com a cultura enquanto eixo articulador da pesquisa. É preciso que façamos essa ressalva porque, apesar da nomenclatura, seria errôneo pensar que os EC estão preocupados unicamente com a questão cultural; cada vertente desenvolve-se por seu referencial e preocupações distintas – e é claro que com atravessamentos.

Em segundo lugar, estamos atentos ao que diz Hall (1992) sobre a virada linguística citada anteriormente: “No entanto, a reconfiguração da teoria que resultou em ter de se pensar questões da cultura através das metáforas da linguagem e textualidade representa um ponto além do qual os estudos culturais têm agora que necessariamente se localizar” (p. 211). Dito de outra forma, é uma questão central para os EC interpretar a cultura em constante articulação com a linguagem, o que absorve problemáticas diversas e incorpora outros(as) autores(as) para que novas questões possam ser formuladas. Afinal, considerar a cultura a partir da textualidade

deve levar em conta que se vê “textos como fontes de poder, [...] textualidade como local de representação e de resistência [...]” (p. 212).

Hall e Mellino (2011) afirmam que qualquer empreitada que se julgue condizente com os EC deverá estar preocupada com a relação entre cultura e poder, tornando este último um conceito muito caro ao nosso intento de pesquisa: “En mi opinión, se puede hablar de *cultural studies* tan sólo se se trabaja para desenmascarar las interrelación entre cultura y poder” (p. 15).

Voltemos então, por enquanto, nossa atenção para o primeiro ponto levantado e tentemos, com Hall (1997), uma conceituação de cultura. Assim, em texto clássico sobre o assunto, para identificar a centralidade atribuída à cultura, logo nos primeiros parágrafos é possível entrar em contato com uma breve exposição do conceito em destaque: “Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomado em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”” (HALL, 1997, p. 16). E é interessante ressaltar como a palavra cultura é utilizada no plural, afastando-se da ideia de conquista ou posse de algo único, distante – que poderia remeter aos ideais mais clássicos do conceito.

Em sequência, o autor separa dois aspectos que teriam se modificado e ganhado proeminência impulsionando aquilo que foi chamado de “virada cultural”: o aspecto substantivo e o epistemológico. O primeiro mais relacionado ao “lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade” (HALL, 1997, p. 16, apud DU GAY, et al., 1997), e o último “à posição da cultura em relação às questões do conhecimento e conceitualização” (HALL, 1997, p. 16, apud DU GAY, et al., 1997).

Sobre o aspecto substantivo, referindo-se às mudanças proporcionadas pela globalização e em geral através das novas “tecnologias e da revolução da informação” (HALL, 1997, p. 17), diz-se que a sociedade foi enredada de forma sem precedentes, possibilitando um contato muito maior com imagens, códigos e mensagens; mudanças na economia, no mercado e nas potencialidades humanas, que foram estendidas, possibilitando a ultrapassagem de obstáculos à distância. Tudo isso, nessa perspectiva substantiva indicada pelo pensador, mostra “como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando tudo*” (HALL, 1997, p. 22, grifo do autor). Certamente não se trata de que não houve mediações culturais antes disto, mas de como a cultura, nessa condição, adquire centralidade no âmbito social atual.

Já em relação ao aspecto epistemológico da “virada cultural”, o autor relata a importância concedida ao conceito justamente por essa compreensão estendida de cultura como

algo que não apenas participa secundariamente da movimentação social, mas que está, ela própria, intimamente ligada a esse movimento. Inicia-se esta compreensão do epistemológico com “uma revolução de atitudes em relação à linguagem. [...] uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*” (HALL, 1997, p. 9, grifo do autor). Passando a ser vista também como produtora, a linguagem abre um fosso entre existência e significado. Ora, atentando-nos já ao segundo ponto principal da pesquisa mencionado anteriormente, o conceito de cultura é impactado de forma bastante ampla já que lhe é atribuída relação estreita na participação da criação tanto substantiva quanto epistemológica das coisas, pois determinados significados conduzem ações distintas: “a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 10).

Mas também, é claro, não partimos do pressuposto ingênuo de que nenhuma dessas teorizações haviam sido pensadas antes de Hall ou dos EC. O próprio pesquisador reconhece que muitos autores foram influentes nesse processo teórico descrito e não pretende dar à “virada cultural” essa classificação de divisor de águas das ciências sociais: “sempre existiram tradições, mesmo na sociologia dominante dos anos 1950 e 1960 que privilegiaram questões de significado [...]” (HALL, 1997, p. 30). Sua originalidade talvez esteja nessa compreensão de cultura enredada, espalhada pelo social “*tanto* como uma forma de vida [...] *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 14). Inclusive, como aspecto considerável, temos sua dimensão de luta e resistência:

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação (SILVA, 2017, p. 133-134).

Visto a cultura dessa forma, outras preocupações precisam se instalar. Será possível compreender que, enquanto campo de disputa, a cultura pertence a uns/umas e não a outros(as)? Nessa perspectiva, rejeitaríamos essa proposição e diríamos que o interesse de análise passa a ser outro. Logo, um conceito problematizador ganha espaço dentro dessa nossa teorização: a regulação cultural – quem tem o poder de regulação? Por que interessa regular? “Como a esfera cultural é controlada e regulada?” (HALL, 1997, p. 34). Ou seja, o pressuposto não é que umas devam prevalecer ou desaparecer por algum tipo de julgamento ontológico; nem de que

pertença a alguns e não a outros; mas há de considerar a dinâmica de suas regulações, imposições e curvaturas.

Poderíamos então, ao convergir o debate com nosso outro tema de pesquisa, entender o currículo enquanto uma construção cultural (tanto substantiva quanto epistemológica) e aplicar essas teorizações de ordem regulatória? Sem dúvidas que sim! Como argumentam os estudiosos Moreira e Silva (2006, p. 7), “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”. O currículo não é, então, unicamente um documento, uma forma de se fazer as coisas ou dispor os materiais. É, por outro lado, uma articulação entre todos esses fatores em íntima relação com a cultura em que é pensado e praticado, com o momento histórico e/ou determinada concepção particular de instituição, pessoas e políticas públicas – “o currículo é lugar, espaço território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2017, p. 150).

Concordamos com Lopes e Macedo (2011) quando diz que “não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (p. 19). As autoras revelam nessa curta passagem a amplitude da temática: não há uma definição para aquilo que chamamos de “currículo” ou, no caso dessa pesquisa, “currículo formador”, que poderia dar conta de suas múltiplas atuações. Por outro lado, é possível que façamos análises que indiquem os termos de suas construções e aplicabilidades. Não objetivamos adentrar em questões curriculares históricas mas se faz importante que designemos algumas diferenciações gerais. Para Lopes e Macedo (2011) e também Silva (2017), as teorias que tentam dar conta de balizar os significados do que é currículo podem dividir-se em três grandes segmentos: teorias tradicionais, críticas e pós críticas. A primeira, entende o currículo a partir de uma perspectiva mais tecnicista, objetivando a preparação para o mercado de trabalho; a crítica, como propõe a denominação, é alicerçada nas concepções de herança marxista, estruturalista, fenomenológica, dentre outras que surgem como resposta a esse tradicionalismo; por último, as pós críticas embasam-se em diferentes campos do conhecimento que a única coisa que possuem em comum é a problematização (e ampliação) dos campos que os sucederam – aqui alocaremos a perspectiva pós-moderna, pós-estruturalista, pós-colonial, dos Estudos Culturais, a Teoria Queer, o Feminismo, e os debates étnicos e raciais. Nem todos, claro, compõem a linha principal de trabalho de um currículo pós-crítico, mas são todos familiares à sua prática.

O que Lopes e Macedo (2011) fazem atentar é que nenhuma dessas teorias que localizam o currículo nesse mapa teórico consegue definir com exatidão suas características, apenas demonstrar, por dentro de suas concepções, os territórios que habitam nossas práticas. Não há, nesse sentido, um currículo unicamente tradicional, crítico ou pós-crítico, mas diferentes concepções que lutam por espaço e poder de atuação – o que está intimamente atrelado à sua contextualização cultural e de regulação. Em outras palavras, o currículo é imensamente marcado por conflitos, e é totalmente atrelado à cultura em seu sentido social mais macro, não sendo (e nem poderia) a licenciatura em Educação Física exceção nesse processo.

Quando trazemos para nosso problema a temática daquilo que nomeamos “currículo formador”, temos em mente essa concepção de currículo, enquanto algo que não pode ser simplesmente definido, mas está, antes, habitado por territórios que disputam maneiras de significar: seja a vida em sociedade, o trabalho, a identidade do(a) professor(a), o campo da Educação Física ou a própria formação inicial – a essas organizações chamaremos tradicionais, críticas ou pós-críticas, que não atuam em desassociação, mas disputam nessas arenas espaços para representar; a essas disputas, então, poderíamos chamar “regulação”. Quem possui proeminência nessa regulação? Como? Através de quais práticas? Essas são questões relevantes para uma teorização curricular embasada na perspectiva dos EC.

É certo que o currículo produz e dissemina significados, mas é também em sua totalidade atravessado pela cultura em que é produzido; a própria inclusão ou não de determinada disciplina pode ser considerada uma decisão política. Neste trabalho, apesar do foco não recair sobre a construção curricular visto que outros já se dedicaram à temática⁸, poderemos, em alguma medida, através das significações dos(as) egressos(as), conhecer de maneira um pouco mais profunda essa dinâmica regulatória de compartilhamento de significados que enraízam-se na área e, culturalmente, atravessam os sentidos e as práticas diárias em salas de aula.

Baseados nas produções consultadas inicialmente, teríamos a possibilidade de afirmar que a força atual do mercado na luta por significação dentro do currículo do ensino superior na licenciatura de Educação Física é bastante forte. Giroux (2010) já concluiu isso a respeito do ensino superior norte americano ao falar sobre uma “época em que a cultura de mercado *coloniza* agressivamente o cotidiano” (p. 27, grifo do autor), transformando assim as “instituições educativas em estabelecimentos empresariais” (p. 28). Utilizando o termo *cultura*

⁸ Como o trabalho de Alviano Júnior e Neira (2017), por exemplo, que trouxemos na revisão de literatura.

de mercado, o autor busca mostrar, nesse mesmo sentido de cultura trabalhado aqui, como essa questão não perpassa apenas a dimensão da educação, mas de toda prática social. Fica clara a necessidade de consideração desse poder regulador dentro do artefato que é o currículo do ensino superior para significar ações que coadunem com sua própria esfera cultural: mostra-se, nos mais diversificados microformatos, as arenas que o currículo do ensino superior está exposto e que, ainda segundo Giroux (2010), deve ser retomado por aqueles(as) que buscam construir um sistema educacional justo, com possibilidade democrática de acesso para todos(as). Contudo, é de suma importância que estejamos dispostos a assimilar aquilo que desvia, singulariza, ou seja, a interpretação daquilo que represente novas formas de falar sobre a formação que não envolvam apenas a problemática mercadológica – podem vir à tona com mais ou menos contestações que ainda não teorizamos, o que, certamente, enriqueceria ainda mais a pesquisa.

Pretendemos que, através das significações daqueles(as) que passam por um processo formativo, possamos perceber diferentes forças atuantes e que isso possibilite imaginar e mapear novos caminhos em consonância com as assertivas mencionadas anteriormente – para nossa prática, para práticas outras, atentos a essas questões e a suas possíveis articulações com o tema delimitado desta pesquisa. A utilização deste quadro teórico não se dá de forma arbitrária, pelo contrário, confiamos na profícua relação dos Estudos Culturais com o currículo da Educação Física e a sua potencialidade para pensar as questões culturais que permeiam a vida social. A partir da perspectiva da centralidade da cultura, estamos convencidos de que o quadro fornecerá possibilidade de análise de grande parte dos questionamentos que poderão ser realizados ao longo da produção.

1.3. Linguagens, representações, significações

Abordaremos nessa seção, de forma mais ampliada, o conceito de significação que, veremos, não pode ser pensado fora de um sistema social linguístico e representativo. Objetivamos situar os conceitos em paralelo à sua discussão na educação, ou seja, pensar de forma que nos remeta a explicar o que foi pressuposto para a composição do problema delimitado para essa pesquisa. Veremos que, apesar do que evocam os(as) egressos(as) em suas falas sobre ser um campo de estudo distinto do currículo da formação inicial, da linguagem e da cultura, tudo isso está intrinsecamente ligado e não possibilitaria uma análise isolada – pretendemos, ao contrário, demonstrar sua necessária correspondência. Conceitos como o de currículo e cultura, outrora comentados em linhas mais gerais, também serão nesse capítulo em específico convergidos perante a discussão do nosso objeto.

Iniciemos então com a caracterização daquilo que chamamos de representação – dimensão fundamental do significado. Hall (2016) utiliza diferentes definições para delimitar sua atuação: “uma das práticas centrais que produz a cultura” (p. 17); prática “essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos” (p. 18); “diz respeito à produção de sentido pela linguagem” (p. 32), remetendo-nos a conceitos-chave na teorização dos Estudos Culturais. Aqui, embasados nessas afirmações, uma ideia tem a necessidade de ser definida com clareza: a representação “é uma prática” (HALL, 2016, p. 49) atuante no significado das coisas e não diz respeito à cópia do ideal. Ou seja, quando falamos de representação, *não nos remetemos a uma ideia menos perfeita* do que seria algo no mundo real ou em alguma outra localização. Ao contrário, a representação é parte fundamental no processo sobre como “lemos” o mundo, sobre a forma como definimos as coisas – onde existem significados instituídos e compartilhados existe o trabalho da representação.

Essa é uma forma bastante específica de olhar o conceito, já que existem, segundo Hall (2016), pelo menos três perspectivas que objetivam sua definição: a reflexiva, a intencional e a construcionista (ou construtivista⁹) – e é nessa última que nos encaixamos. No entanto, é preciso reconhecer que as outras duas, apesar de fora do nosso espectro, oferecem elementos importantes para pensar, por isso passemos rapidamente por elas. A primeira, reflexiva, afirma que o sentido da coisa está nela mesma. É chamada de reflexiva pois o objeto refletiria seu sentido – logo, o trabalho da representação é o de representar a funcionalidade verdadeira contida no objeto em si. Nessa perspectiva, e apenas nela, a representação age enquanto abstração menos perfeita do que a verdade contida no próprio material. Já na teoria intencional o significado de algo é retirado dele mesmo e passado para outra instância: aquele(a) que significa (que dá sentido). O trabalho da representação aqui é então outro: a representação dos significados é de autoria individual daquele(a) que significa e não mais do objeto que reflete sentido. Em outras palavras, a representação é produzida por aquele(a) que converge faculdades cognitivas para esse fim e, assim, institui o sentido – concepção que transfere demasiada confiança em uma consciência significadora.

Ambas, poderíamos dizer, são problemáticas, já que nos posicionam em pontas extremas da conceituação linguística - ou o objeto (a partir de uma perspectiva claramente

⁹ A tradução do texto de Hall (2016) utiliza o termo “construtivista”. No entanto, por essa se tratar de uma pesquisa na área da educação, imaginamos que essa palavra poderia causar um certo tipo de confusão conceitual com os termos cunhados pela psicologia da aprendizagem. Dessa forma, optamos pelo termo “construcionista”. Esse último, além de já ser utilizado nas traduções de teóricos(as) da linguagem no Brasil, nos ajuda a diferenciar os campos sem comprometer a compreensão.

essencialista), ou o indivíduo (que além da aposta no sujeito transcendental, possibilita que cada um interprete o mundo de maneira radicalmente diferente).

O construcionismo oferece uma valiosa alternativa, já que aqui, como vínhamos defendendo, a representação é uma prática. Os significados não são guardados pelos objetos e nem construídos unicamente pelos indivíduos, mas por uma relação representacional atuante que os supera e engloba novas variáveis. Poderíamos dizer que, nessa perspectiva, lidamos com um “sistema representacional” (HALL, 2016, p. 18), onde a representação não atua de forma individualizada, mas a partir do circuito da cultura¹⁰ – e, claro, pela atuação mediadora da linguagem. Diz-se “sistema” justamente por sua incapacidade de atuação solitária, mas sempre dependente de outras configurações. É certo que objeto e indivíduo precisam ser considerados nesse sistema, mas estes não agem de maneira tão autônoma, conferindo às relações culturais parte essencial nesse ciclo de produção de significado.

Para que possamos aprofundar nesse debate, é preciso que questionemos: sendo uma prática produtiva, como atua a representação? Segundo Hall (2016), de duas maneiras: a primeira, uma análise mais subjetiva, diz respeito aos conceitos e às imagens presentes no pensamento dos indivíduos (ou, como se refere constantemente, o “mapa conceitual” (p. 36)) – podemos, como sugere, imaginar aquilo que entendemos por um copo, animal ou algum objeto que esteja ao nosso redor sem, necessariamente, estar olhando para ele; já a segunda está especificamente relacionada à linguagem – em sentido amplo, sendo tudo aquilo que possa comunicar algo, transmitir uma ideia, significar alguma coisa.

Vemos que apesar de localizar-se em espectro diferente, o construcionismo não rejeita veementemente os outros paradigmas já que, como é proposto no texto trabalhado, “o sentido depende da relação entre **as coisas no mundo** – pessoas, objetos e eventos, reais ou ficcionais – e **do sistema conceitual**, que pode funcionar como representação mental delas” (HALL, 2016, p. 36, grifo nosso).

¹⁰ O circuito da cultura é um esquema que tenta demonstrar a dinamicidade da cultura e suas intersecções. É normalmente representado por uma figura parecida com um círculo que possui cinco pontos que interligam-se uns aos outros sem exclusão – são eles: identidade, produção, consumo, regulação e representação. O circuito demonstra, em outras palavras, como a cultura funciona em um sistema complexo que não poderia levar em conta pontos individuais de atuação ou acontecimento, já que os extremos estão, fatalmente, ligados e unidos (apesar de poderem ser enfocados de maneira mais individual, como é o caso da “representação” nessa pesquisa). Os textos basilares que acessamos para citá-lo são o de Woodward (2014) e de Hall (1997).

No entanto, para esse momento da pesquisa interessa-nos mais o segundo processo citado como produtor de representação, que é a linguagem¹¹. Não à toa é reservado à linguagem um papel atuante fundamental na criação de realidade, e não apenas de comunicação. Em outras palavras, as coisas não são apenas relatadas pela linguagem; a linguagem é também quem constrói as coisas. Isso é o que levará Hall (1997), como comentado anteriormente, a trabalhar em cima do conceito de “virada linguística”, remetendo à importância do espaço que o conceito conquista nas teorizações das ciências humanas.

Assim, sua atuação se dá através de signos, que, podemos afirmar em conjunto com o pensador (HALL, 2016, p. 54), são característicos da linguagem, não sendo esta nada mais do que “signos organizados em várias relações”. Isso não é, na verdade, tão simples, já que os signos ligam conceitos a objetos, através de códigos linguísticos reconhecíveis em determinados contextos. A linguagem veicula signos, ligados arbitrariamente¹², através do trabalho codificador, aos conceitos de que se fala – e que, como vimos, de certa forma, também os cria nesse mapa conceitual representativo.

Podemos dizer que o signo de uma placa de “Pare” é tão arbitrário em relação às suas letras quanto a sua cor, forma e a atitude que empregamos ao nos depararmos com ela enquanto dirigimos. Só paramos porque existe um trabalho representativo veiculado pela linguagem, que através de signos específicos codificados nos possibilita tomar determinada atitude frente ao entendimento do seu “texto”. É arbitrária, dessa mesma maneira, a associação do(a) professor(a) de Educação Física da escola à famosa jaqueta ou calça “corta vento”; ou então o entendimento de que a formação inicial em Educação Física precisa ensinar a iniciação esportiva aos/as seus/suas professores(as) – são sempre códigos, convenções sociais, signos associados.

É dentro dessa perspectiva que podemos falar de cultura enquanto “significados compartilhados” (HALL, 2016, p. 17) – se não paramos com a placa, pelo menos entendemos a possível mensagem que ela busca comunicar. Se aceitamos que a representação é componente fundamental da produção de sentido, é preciso admitir, mais ainda agora, que as representações

¹¹ Damos esse destaque à linguagem já que o próprio Hall, em texto da mesma data, comenta: “A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico” (HALL, 1997, p. 24). A data de referência do texto base que utilizamos (*Cultura e representação* (HALL, 2016)) é a de tradução e publicação no Brasil; o texto original foi publicado na Inglaterra, em 1997.

¹² Utilizamos o termo arbitrário para deixar exposta a não necessidade entre significante-significado. O que é diferente, como estamos defendendo, de dizer que se dá de maneira aleatória.

sobre a realidade não nascem a partir de essencialidades, mas sim de construções sócio-históricas, que são compartilhadas entre os indivíduos de determinado contexto. Ora, é justamente esse compartilhamento que denominamos cultura. Para que haja níveis comunicacionais entre as pessoas, é necessário que a linguagem veicule signos específicos que permitam leituras e interpretações específicas. Claro, não apenas com outras pessoas, mas em um shopping, no trânsito, em instituições educacionais, em aulas de Educação Física, ou em silêncio em um jogo de xadrez – afinal, é esse o contexto amplo da linguagem do qual falamos. Acompanhamos a montagem de um espectro conceitual onde nenhuma “das partes” atua de maneira isolada e o sujeito-iluminista¹³ (HALL, 2006) se dissolve cada vez mais nas práticas dos sistemas representativos, linguísticos e culturais.

O significado, nesse espectro, se encontra intrincado em toda essa discussão, já que é resultado de todo esse processo linguístico e cultural que o produz e, logo, nunca é entendido enquanto ideia original restrita àquele(a) que fala, ou verdade intrínseca contida no objeto que é falado – mas sempre inserido em circuitos culturais específicos. O sentido é uma convenção sócio-histórica que permite que possamos nos compreender através da comunicação, possibilitando que realizemos atuações legíveis nos textos da(s) cultura(s). De outra forma, não existiria mapa conceitual que nos fornecesse definições sobre as coisas, o que dificultaria imensamente a nossa interação com tudo ao redor.

Isso tem algumas implicações importantes para o nosso estudo: a primeira é de que nossa percepção sobre o mundo, a escola, a formação inicial e a Educação Física não são originalmente nossas, mas fruto de um (ou vários) processo(s) histórico(s) mais amplo(s) que institui(em) determinados consensos sobre essas áreas e que nos fazem, de certa forma, assumir determinada posição de fala dentro desse espectro; a segunda, uma questão, é que se não somos nós que instituímos os sentidos e que significamos as coisas unicamente pela nossa percepção individual, então seremos sempre “falados” pela representação? Nesse caso, bastaria um estudo do currículo para que inferíssemos as significações dos egressos? Nunca “deslizamos” desse espaço falado pela representação? Hall (2016) nos ajuda a pensar:

¹³ Haverá uma seção específica em que debateremos o conceito de identidade nos Estudos Culturais e onde as diferentes conceituações de sujeito (iluminista, sociológico e pós-moderno), no pensamento de Hall (2006), serão apresentadas de maneira mais demorada. Nesse momento, de maneira bastante simplificada, poderíamos dizer que o sujeito-iluminista é aquele considerado essencial, idêntico a si mesmo, que luta para preservar-se (ou aflorar-se) frente ao mundo. A linguagem, para o sujeito-iluminista, é meio de se expressar, de “dar significados por ele mesmo” – e, conseqüentemente, se afasta de nossa conceituação.

Todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura. Eles nunca podem ser finalmente fixados, estão sempre sujeitos à mudança, tanto de um contexto cultural ao outro, quanto em diferentes períodos. Não há, portanto, um “verdadeiro sentido” único, imutável, universal (p. 59-60)

E continua

[...] Isso abre a representação para o constante “jogo” do deslizamento do sentido, para a constante produção de novos sentidos, novas interpretações. Contudo, se o sentido muda historicamente e nunca é fixado de forma definitiva, o que se segue é que “captar o sentido” deve envolver um processo ativo de *interpretação*. O sentido deve ser ativamente “lido” ou “interpretado”. Conseqüentemente, há uma imprecisão necessária e inevitável sobre a linguagem (p. 60, grifos do autor)

Essa dita imprecisão da linguagem mostra-se fundamental para este estudo. Os significados parecem passar necessariamente por deslizamentos no seu compartilhamento. Mas o que isso quer dizer? Que, aberto aos processos culturais e históricos, o sentido não pode ser cerceado na sua emissão através dos signos (codificação) e tampouco previsto na sua interpretação (decodificação), na leitura desses signos (HALL, 2003). Aproximando do nosso recorte, poderíamos dizer que, enquanto construção, o sentido não está nem nos signos construídos pelo currículo da formação inicial e nem na interpretação daqueles(as) que passam pelo seu processo – nem nessa síntese possível, revelando uma análise dialética –, mas na intersecção de diferentes forças¹⁴ que culminam em uma multiplicidade de possibilidades. É preciso, em diferentes níveis, que falemos sobre uma espécie de “tradução”¹⁵ (HALL, 2016, p. 108) do significado por aqueles que se expressam comunicativamente. Assim como em um

¹⁴ Hall (1997) questiona no texto que trouxemos anteriormente, sobre a centralidade da cultura para a ciências humanas, o que regula a cultura. Nessa discussão, aponta cinco dimensões/instituições que a governam diretamente (e paralelamente): economia; mercado; Estado; política e social. Não termina respondendo qual dessas tem maior poder de regulação, mas questionando seu caráter “forte” (altamente determinante) ou “fraco” (presente, mas que não direciona de maneira tão definitiva). Pensamos poder ainda levar em consideração, para fins dessa pesquisa, o currículo como um regulador cultural – produtor da/produzido na cultura.

¹⁵ O que fazemos aqui é um deslocamento, para pensar o campo da educação, da ideia que Hall (2006 apud ROBINS, 1991, p. 87) utiliza para pensar as identidades culturais nacionais frente ao mundo globalizado: “Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (segundo Homi Bhabha) chama de “Tradução””. O que intentamos, por esse motivo, é pensar a relação dos significados e sua prática: os sentidos são sempre traduzidos, ou seja, perdem suas características “unitárias ou puras” e abrem-se ao jogo da linguagem operado pelas relações culturais; ao invés de, como tentamos afirmar, agarrarem-se na sua “Tradição” purificada, verdadeira, etimológica, definida em totalidade e ratificada transcendentemente na racionalidade fundante.

texto ou em um filme nunca se encaixam perfeitamente fala e legenda; texto e tradução; legenda e roteiro; expressão e enunciação. A linguagem que desenvolvemos também. Utilizamos de representações específicas para explicar outras representações, e outras interpretações para diferentes significados e assim infinitamente. A tradução, portanto, é a diferenciação da linguagem; não a distorção do seu sentido originário. Tradução de traduções.

Com base nisso, julgamos importante conhecer a fala dos egressos do curso de formação inicial em Educação Física, sem, desta maneira, inferir ou buscar homogeneidades com o que é representado pelo currículo. Os significados deslizam nas traduções que os(as) egressos(as) fazem e comunicam, no modo como as levam para a escola, como leem os textos culturais do mundo atual e assim por diante. As únicas posições de sujeito nas quais poderíamos encaixá-los(as) previamente são aquelas próprias que nós, enquanto escritores(as) ou pesquisadores(as), produzimos para eles(as).

Por outro lado, e levando em consideração o circuito da cultura, essa também não se faz uma relação simples, porque a luta simbólica se dá pelo poder de representar. Ora, se é dito que a representação é quem produz os significados das relações imanentes, parece coerente afirmar que esse é um *locus* fundamental da investida do poder. A produção de sentido não revela uma discussão sobre sua identidade original, mas sobre a sua regulação – do contrário, voltaríamos a discutir da perspectiva intencional, ou seja, cada qual significando o mundo à sua maneira e por si próprio. As traduções não são aleatórias, mas específicas em determinado tempo-espço. Ao falar sobre o currículo, os(as) egressos(as) traduzem suas experiências particulares, no entanto, traduzem também o poder dos sentidos hegemônicos. É o poder que produzirá resistências e consensos aos sentidos em dominância. Apesar de serem traduções de traduções, como aponta Hall (1997, p. 37), “não se trata de uma opção entre liberdade e restrição, mas entre modos diferentes de regulação”. Não se trata de liberdade para significar *ex nihilo*, mas de diferentes modos de tradução em diferentes contextos de regulação cultural.

O poder torna-se importante aqui por diferentes motivos; um deles é de que é por essa via que os significados são produzidos como verdadeiros. Como aponta o circuito da cultura, a “produção” e a “regulação” estão diretamente ligadas à “representação” – de outra forma, admitindo que é a representação que atua ativamente na produção de sentido dentro do contexto social, sendo ela constantemente regulada e produzida pelos inúmeros vetores de força responsáveis por suas atuações (seja o mercado, as políticas públicas, a moralidade, a história, a medicina e a biologia no caso da Educação Física, etc.). Ou seja, as representações não se tornam hegemônicas ou verdadeiras por motivos de soberania incontestável, mas por estarem apoiadas em jogos de poder específicos. É dessa forma também que, não estando restritos à

abstração, poder e linguagem atuam fundamentalmente na prática de cada um – entenda-se por prática tanto aquilo que corresponde à execução de uma atividade, quanto a uma fala sobre determinado assunto. Tudo isso produz modos de atuação. Embasados naquilo que se mostra verdadeiro é que falamos ou atuamos, por exemplo, na educação. As representações, apoiadas em relações de poder, produzem a especificidade da fala dos(as) egressos(as) sobre o currículo da sua formação inicial, que, a partir dos sentidos em dominância, nunca subvertem totalmente a sua lógica (não se trata de “ser livre”), mas permitem traduções singulares (deslizantes) sobre os acontecimentos.

É dessa forma que nos baseamos na concepção de Foucault (1995) sobre o poder, que se difere da ação de violência, mas age diretamente sobre ações, tentando estruturar campos de ações possíveis.

De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Queremos dizer que as relações de significados produzidos pela representação em determinada cultura são, em grande medida, relações de poder que produzem maneiras específicas de lidar com acontecimentos diversos. É dessa forma que o currículo, entendido enquanto algo produzido dentro do circuito da cultura, é também um vetor de força regulatório na produção de sentidos para o campo da Educação Física, para seus/suas profissionais, alunos(as) e egressos(as) e, conseqüentemente, exerce poder sobre todos(as) esses(as) e tantos outros(as)¹⁶. No entanto, não nos deixemos enganar, suas significações não podem ser facilmente descritas (se é que podem): tanto Hall (2016) quanto Foucault (1995) expressam que

¹⁶ Foucault (1995) também distinguiu “as relações de poder das relações de comunicação que transmitem uma informação através de uma língua, de um sistema de signos ou de qualquer outro meio simbólico” (p. 240). No entanto, a ênfase de sua fala é na diferenciação da especificidade das relações de poder e daquilo que é efeito do poder – ou seja, a comunicação pode apenas reverberar efeitos do poder. Apesar de deixar clara essa linha divisória, defende que não são coisas que se dão em distinção, mas em intrínseca relação. Em outras palavras, “comunicação” e relações de poder não são a única e mesma coisa, porém se dão sem distinções precisas.

esse campo de ação estruturado não é absoluto, mas sempre abre espaço para dissidências – do contrário, não teria porque falarmos de “deslize” ou “tradução”. O campo dos significados só pode ser aberto; o campo dos seus efeitos mais ainda.

Em vista disso, defendemos: conhecer as significações dos(as) egressos(as) não é conhecer, unicamente, os significados propostos pelo currículo formador, mas os efeitos múltiplos das representações reverberadas. Reconhecemos a importância das representações compartilhadas socialmente, afinal, é o que chamamos de cultura e às suas interligações que atribuímos a força da regulação. No entanto, por outro lado, é preciso justificar que a escolha desta pesquisa por ouvir os(as) próprios(as) egressos(as) não se dá pelo entendimento de que uma análise curricular não nos ofereceria material importante de análise, mas que, por essa perspectiva de linguagem e por sua impossibilidade de imposição única e sem traduções, é que apostamos na diferenciação dos significados atribuídos aos acontecimentos na imanência da formação inicial em Educação Física. É por essa via que pensamos os(as) egressos(as) do curso de formação inicial em Educação Física.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

De cunho qualitativo essa pesquisa buscará fundamentar-se, baseada nas assertivas de Bogdan e Biklen (1994), nas cinco características fundamentais do processo metodológico assim perspectivado: 1) o *ambiente natural* como fonte direta de dados; 2) a investigação de modo *descritivo* que não converta a riqueza das respostas em formato numérico; 3) o *processo* com valor igual ou maior do que o produto final; 4) a análise dos dados é feita de forma *indutiva*, ou seja, não parte de pressupostos a fim de comprová-los; e 5) o *significado* possui importância central.

Como não poderia deixar de ser, o quadro teórico que trabalha com os EC não se utiliza unicamente de dados numéricos ou interpretações que não levem em conta a circulação de significados entre os espaços ou entre aqueles(as) que respondem. Conscientes de nossa incapacidade de traçar mapas que contemplem a totalidade, planejamos nossas atitudes com base nas afirmações de Frow e Morris (2008 p. 327):

Os estudos culturais normalmente tendem a operar no que parece ser um caminho excêntrico, partindo do particular, do detalhe, de um pedacinho da existência comum ou banal, para então trabalhar no sentido de esclarecer a densidade das relações e dos domínios sociais que se entrecruzam e que os permeiam.

Para tanto, o momento principal da pesquisa estará baseada nas entrevistas semiestruturadas. Porém, inicialmente, dedicaremos parte do trabalho a uma análise documental que consistirá na leitura do “Projeto Político Pedagógico” (PPP) das instituições selecionadas¹⁷, assim como a leitura das “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN’s) para a formação em Educação Física. Sua inclusão se dá a partir da seguinte justificativa: a importância dos documentos para a construção do nosso roteiro das entrevistas semiestruturadas – que serão tratadas mais à frente. Considerando os temas levantados pelo referencial bibliográfico até o momento, a análise desses documentos específicos nos trouxe novo olhar e novas bases sobre o contexto da formação inicial no campo, a produção do seu currículo, as políticas que envolvem esses elementos e, claro, suas representações sobre os(as) egressos(as).

¹⁷ Enfocaremos suas especificações nas próximas seções deste capítulo. Por ora, anunciamos que optamos por preservar a identidade das instituições, visto que isso não alteraria de forma significativa o encadeamento da pesquisa.

É relevante dizer que optamos por comunicar um dos documentos como PPP apesar de nem todas as universidades/faculdades utilizarem esse termo – algumas PPI, Projeto Político Institucional, outras PPC, Projeto Político Curricular. A escolha se deu pela facilidade de comunicação, já que nem todos conhecem essas siglas. O que chamamos de PPP, em contraste às outras nomenclaturas, tem, basicamente, o mesmo propósito e objetivo: demonstrar a política institucional e curricular do curso e da organização. Como aponta Veiga (1998), nomeamos “PPP” o projeto que

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola [ou da universidade/faculdade] é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas [ou das universidades/faculdades] de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (p. 11-12).

A seguir objetivamos explicitar de maneira mais específica sobre a natureza dos documentos, localização, pertencimento, assim como das entrevistas semiestruturadas, seus participantes, tempo decorrido e outros detalhes que a envolvem. Dessa forma, no próximo capítulo, segunda metade da pesquisa, adentraremos diretamente na análise tanto dos documentos como das entrevistas.

2.1. Análise documental

Em uma análise documental, estamos cientes de que documentos – ou fontes – podem possuir natureza diversa, ou seja, não estão associadas apenas a textos, mas a iconografias, testemunhos ou, até mesmo, por exemplo, entrevistas concedidas e registradas. Sua classificação varia não apenas no que tange à sua tipologia ou gravura, mas ao seu acesso, podendo este ser público ou particular. Para efeitos de descrição, aproximação e balizamento da proposta desta pesquisa, trabalharemos com a seguinte definição conveniente de documento: “O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (CELLARD, 2014, p. 297) – neste caso em particular, documentos públicos impressos.

Ainda com Cellard (2014) é possível compreender que uma análise documental não se restringe ao ato simples de consulta ao(s) documento(s), mas que uma leitura rigorosa “desconstrói, tritura seu material [...]” (p. 304). Para tanto, os documentos foram selecionados

e analisados a partir de cinco dimensões que são propostas para efeito desta leitura crítica anunciada – dimensões que precisam ser consideradas tanto para a escolha, quanto para o debruçar prático no material –, a saber: o *contexto* da produção do documento, época de escrita (passado recente ou distante); o (a) *autor(a)* ou os(as) *autores(as)*; a *autenticidade*, para assegurar-se a partir dos meios possíveis que o documento provém de uma fonte confiável; a *natureza do texto* ou para qual finalidade o documento foi produzido; compreender bem a *lógica interna*, já que a análise não poderia dar-se de outra forma senão com base no que foi compreendido dos escritos; e, por último, no caso de mais de um documento, sua reunião e *análise* final em conjunto.

É importante que façamos então uma ressalva necessária a fim de localizar o(a) leitor(a) para uma interpretação detalhada: os projetos políticos não ficam disponíveis em qualquer circunstância. São documentos específicos de cada instituição que, embora sejam disponibilizados quando solicitados, não se encontram abertos ao grande público em geral. Tratando-se ainda nessa pesquisa de instituições privadas, evitamos, fazendo prevalecer a ética da pesquisa, qualquer tipo de citação direta ou divulgação do documento, sendo que sua leitura se deu em conjunto com a proposta política que é divulgada nos sites de cada instituição. Ou seja, é tomado o cuidado de abordar aqui os pontos que também estão disponíveis abertamente em suas plataformas digitais, visto que os textos tratam de políticas internas específicas, como questões de contratação, informações dos(as) professores(as) atuantes, dentre outras coisas. Em outras palavras, queremos dizer que todos os pontos levantados aqui correspondem a temas mais amplos, e não especificidades particulares das organizações.

Em relação às DCN's, frisamos que também acessamos virtualmente os documentos que se localizam no site do Ministério da Educação (MEC) no referido endereço¹⁸, na seção “Educação Física”, onde dispõe-se de pareceres atualizados até o ano de 2012¹⁹. Esses, disponíveis ao público em geral, permitiram um trabalho mais aberto no que diz respeito aos comentários sobre seus escritos e seus/suas autores(as).

Nosso intento ao realizar essas leituras, reforçando o já apontado, foi de construir um sólido alicerce para a elaboração dos questionamentos que seriam feitos nas entrevistas posteriores, tendo como referência nossas próprias indagações intimamente articuladas com os documentos oficiais nacionais de cada instituição no que tange à formação de seus/suas

¹⁸ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

¹⁹ Até a data de defesa desta dissertação.

professores(as), com o que trouxemos de problematizações sobre o ensino superior e a aproximação com os conceitos dos EC. Acreditamos que para o roteiro ser suficientemente criterioso não poderíamos, para fim desta pesquisa, elaborar interrogações fundamentadas no vazio ou apenas na experiência daquele que pergunta.

2.2. Entrevista semiestruturada

Em relação à coleta de dados com os(as) colaboradores(as), utilizaremos do método das entrevistas semiestruturadas, que, como característica principal, possui um conjunto de questões pensadas de antemão “mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2012, p. 67). Julgamos imprescindível a ocorrência do escape daquilo que foi pensado para a entrevista – parece-nos que é justamente este o momento em que surgem ricos conteúdos de análise para a pesquisa e que mostram as íntimas relações dos(as) entrevistados(as) com o objeto de cada questão, já que tomam outro caminho do que o pensado pelo pesquisador que planejou a entrevista, justificando a escolha da referida técnica.

O entrevistador vê-se muito mais livre para os eventuais questionamentos que surjam, podendo questionar o(a) participante a qualquer momento, sugerindo um foco maior no que foi falado ou em uma possível mudança de tema. Como não se trata de um questionário de múltipla escolha, ou de um encontro onde todos(as) estão livres para falar abertamente, o método permite que tenhamos nossos caminhos ampliados vez ou outra. No entanto, é claro, não devemos entender como uma “conversa” – na verdade, o papel fundamental do(a) entrevistador(a) é o de mediador(a), condutor(a), regulando suas intervenções de forma rigorosa, utilizando-se desse artifício somente quando necessário. Justamente por isso recomenda-se um roteiro que oriente o diálogo (COLOGNESE; MÉLO, 1998).

Dessa forma, nossos(as) participantes restringem-se a quatro egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de duas faculdades/universidades privadas da cidade de Sorocaba, visto que o município não possui tal curso de graduação em universidades públicas. Os requisitos necessários para participar das entrevistas eram: ter graduação em licenciatura; atuar na educação básica sendo em escolas públicas ou particulares; ser egresso(a) há no mínimo 3 anos, pressupondo que dessa forma estariam mais imersos na prática profissional da docência, o que, em tese, poderia proporcionar uma visão mais ampla sobre a formação; e não ser docente do ensino superior na área de formação inicial em Educação Física, visto que, em um caso como esse, a atuação prática presente poderia se confundir com a graduação anterior.

Para fim desta pesquisa, selecionamos os(as) seguintes participantes, nomeados como professor(a) 1, 2, 3 e 4:

O(a) primeiro(a) participante, professor(a) 1, tem 25 anos e é docente da rede municipal do interior de SP. Trabalha na educação desde a sua formação em Licenciatura e Bacharel em Educação Física, há 6 anos. Trabalhou sempre em instituições públicas, desde que fazia estágio na cidade de Sorocaba. Após algum tempo de trabalho pela prefeitura de Votorantim, prestou concurso público na cidade de Boituva, sendo aceito(a) como docente da disciplina de Educação Física em duas escolas do município. O término do seu curso se deu em 2013 e, levando em consideração a data da presente pesquisa, o(a) professor(a) iniciou sua formação há 10 anos atrás e concluiu há 6, espaço que possibilitou, claro, mudanças no curso e no currículo (citados na entrevista), o que nos forçará muitas vezes – nessa entrevista e nas outras – a tratar a análise dos dados atentos ao momento passado que, em tempo oportuno, é frequentemente citado e algumas vezes tratado até como objeto complementar da análise.

O(a) segundo(a) entrevistado(a), nomeado aqui professor(a) 2, é professor(a) da rede privada de ensino da cidade de Sorocaba. Tem 24 anos, é formado há três anos e meio, e afirma estar indo para o terceiro ano como professor efetivo da escola em que trabalha. O(a) professor(a) em questão trabalha em uma escola franquia, que é coordenada por uma rede de ensino norte americana. Distantes das questões educacionais brasileiras, suas propostas são correntemente questionadas pelos profissionais atuantes. É formado na mesma universidade/faculdade que o(a) professor(a) 1, no entanto, possuem visões contrastantes sobre a formação – o que se mostra claro na análise por influências tanto do local em que ministram suas aulas como pela visão que possuem da sua formação e do campo da Educação Física.

O(a) professor(a) 3 é morador(a) da cidade de Angatuba, local onde nasceu e onde dá aula atualmente. Formado(a) há dois anos é concursado(a) pela rede municipal, atuando em quatro escolas diferentes - e cita, complementarmente, que uma delas é rural. Apesar da pouca idade relata experiência em diversas instituições de ensino, afirmando já ter trabalhado em 5 delas. Formou-se há 2 anos e atua na área há 3. Sua graduação foi em instituição diferente da dos(as) outros(as) dois professores(as) e mostrou uma visão bastante oposta do campo, da formação e da sua atuação, revelando grandes disparidades entre os currículos institucionais. Algo que nos parece importante ressaltar é que apesar das discordâncias entre o(a) professor(a) 1 e 2, suas visões convergiam com certa frequência em pontos específicos. No entanto, a entrevista com o(a) professor(a) 3 mostra um distanciamento considerável entre os(as) primeiros(as), o que possibilita análises diferentes e com maior grau de complexidade.

O(a) quarto participante é formado pela mesma instituição de ensino superior que o(a) professor(a) 3 e é residente da cidade de Sorocaba. Há 3 anos no mercado, nos diz que, contando seus estágios, trabalhou em 3 escolas diferentes. Difere dos outros entrevistados no que tange à atuação no campo, pois revela não estar atuando desde o final de 2018, mas que segue inserido no mercado e pretende voltar em pouco tempo. Trabalhou de forma majoritária em escolas públicas e foi professor da rede de ensino de Araçariguama.

É imprescindível, por fim, que mencionemos as dificuldades dessa etapa da pesquisa, que demorou mais de 4 meses para ser cumprida. Tivemos poucos imprevistos, mas muitos foram os percalços de comunicação – não obtínhamos respostas; alguns/algumas marcavam presença e depois de um tempo não retornavam contato; vários(as) daqueles(as) que nos foram indicados não atuavam na área ou tinha formação apenas no bacharelado; dentre outras dificuldades. Fomos avisados quanto a isso no decorrer do projeto através da fala de professores(as) com quem conversamos ou dos próprios coordenadores dos cursos, com os quais mantivemos rápido contato. Disse um deles: “Encontrar egressos é uma tarefa difícil! Normalmente eles não respondem nem a gente!”. O que nos faz questionar, claro, sobre a proximidade e o vínculo que é criado entre egresso(a) e instituição de formação, o porquê desse desligamento tão abrupto.

Um(a) dos(as) professores(as) nas entrevistas chega a comentar sobre um acompanhamento “falho” da instituição em que se formou quanto às orientações sobre o ingresso no mercado de trabalho, sobre as documentações necessárias e tudo que envolveria sua atuação. O curso acaba, os(as) egressos(as) saem, novos(as) alunos(as) chegam, e muitas vezes pouco se sabe sobre os que entrarão no mercado, quantos desistirão e seus motivos. A universidade/faculdade continua, as aulas continuam, os problemas continuam – mas o ciclo do curso acaba e os laços de proximidade com a grande maioria são perdidos.

Conseguimos, então, o contato com pessoas que pouco ou não se conhecem, de turmas e cidades diferentes, que aceitaram, em um ato de grande gentileza – aproveitamos para registrar nosso agradecimento aos/as colaboradores(as) –, nos ceder a entrevista, revelando-nos suas impressões, insistências, tentativas, frustrações. Apenas uma das instituições possuía um “banco de egressos” com dados sobre aqueles(as) que já deixaram a universidade/faculdade. Foi nessa realidade que adentramos e que convidamos à imersão do(a) leitor(a).

3. DEBATE COM ENTREVISTAS E ANÁLISES

Focaremos, então, a partir daqui, na análise dos documentos e das falas dos participantes para que, dessa forma, à luz do referencial teórico, possamos debater nosso objeto de pesquisa: as significações dos(as) egressos(as) acerca do currículo da formação inicial em Educação Física. A análise inicial dos documentos constituiu, como dissemos, alicerce importante para a criação dos roteiros das entrevistas. No entanto, por outro lado, servirá também como um aporte do contexto da formação, o que, de alguma forma, poderá compor com as vozes dos(as) egressos(as) quando falam sobre o currículo formador. Os PPP's e as DCN's são parte importante do currículo; da mesma maneira que são parte central da cultura em que está inserida cada produção curricular. Assim, buscaremos a proficuidade da análise a partir das vozes dos(as) egressos(as), que não se fazem, então, meras opiniões sobre o processo formativo, mas significações de todo o processo cultural que é a formação inicial em Educação Física. É sobre esse aporte que nos sustentaremos e construiremos os dados posteriores.

3.1. Análise dos documentos

Dedicaremos este espaço para a discussão de alguns pontos que surgem para nós ao realizarmos as análises dos documentos. Pretendemos, mais adiante, articular com alguns pontos levantados por nós nas entrevistas, apoiando a defesa e a crítica de determinados excertos documentais nas próprias argumentações daqueles(as) que participaram das entrevistas, para que fique explícito, assim, as traduções, além também dos diversos significados partilhados culturalmente. Será possível também, para além da articulação com os documentos, perceber as transgressões que são feitas aos escritos, visto que não tratamos apenas de subjetividades passivas nas relações, mas de corpos que desenvolvem resistência ao poder e criam rotas alternativas de existência – eis aí fonte também de nosso grande interesse: é vasta a produção, como mostrado até aqui, afirmando que o currículo produz determinados sujeitos, mas poucos são os estudos que lançam olhar sobre as transgressões, as resistências à dominância. Os significados de um currículo formador não prevalecem absolutamente.

Como Apple (2006) defende, nem todas as pesquisas que abordam a temática do currículo concentram esforços nessas relações de resistência que nos parecem de fundamental importância para compreender como se dão as disposições entre a formação e seus/suas egressos(as), bem como os sentidos que são produzidos a partir daí. É preciso que estejamos dispostos a lançar um olhar sobre as falas daqueles que exercem o trabalho na área, para que possamos conhecer mais detalhadamente como também representam sua formação:

(...) tendências contraditórias, resistências, conflitos em torno dessas forças ideológicas. Ou seja, a reprodução cultural e econômica não é o único fenômeno que está ocorrendo em nossas instituições educacionais. (...) Já não é raro encontrar pessoas que, individualmente ou em grupos organizados, estão atuando de formas que podem oferecer importantes bases para um trabalho “contra-hegemônico”, também (APPLE, 2006, p. 47).

Já em relação às DCN's, leitura primeira, foram selecionados todos os pareceres publicados no site do MEC – nove ao todo. Seus conselheiros possuem as mais diversas formações, mas, em sua maioria, pertencem a áreas das ciências biológicas. A autenticidade dos textos é de grande confiabilidade já que correspondem diretamente a pareceres homologados pelo ministério da educação, publicados em seu site. Escritos justamente com a finalidade de pensar a problemática do ensino superior em Educação Física, correspondem ao contexto de 2002 a 2012, momento de transição política brasileira e de reafirmação da Educação Física como proposta pedagógica educacional.

Atentamente lidos, foram todos ressaltados em diversas partes que pudessem ter relação direta com o problema dessa pesquisa. Logo, passagens que tratavam mais especificamente sobre a constituição do currículo e do perfil do(a) egresso(a) foram base maior para os questionamentos que formulamos a partir de então. Grande parte dos novos pareceres disponíveis no site correspondem a atualizações dos primeiros (BRASIL, 2002; 2004), os quais estabelecem as leis fundamentais para o curso de graduação em Educação Física. Com isso, pretendemos deixar claro que estamos orientados pela última atualização maior das DCN's (BRASIL, 2004), assim como seus artigos específicos que foram revisados – a saber: artigo 4º, parágrafo 1; artigo 6º; artigo 7º; artigo 8º; artigo 9º; artigo 10º, parágrafos 3º e 5º.

Já sobre os PPP's, último documento que nos debruçamos nesta pesquisa, após a solicitação nas instituições, a visita no site e o armazenamento do conteúdo, foram também esmiuçados seus pontos principais em relação à formação e aos(as) egressos(as), e comparados entre si, a fim de que pudessemos formular e costurar questões que ultrapassassem os vários documentos ao mesmo tempo. Nosso intento era de que o roteiro para as entrevistas pudesse seguir uma linha geral, visto que – e essa informação já é bastante válida para o estudo dos(as) formados(as) – cada universidade/faculdade pontua diferentes objetivos em relação à finalidade do curso e suas visões sobre Educação Física. O que fazemos nessa etapa é recortar fragmentos que nos ajudem a compor a problematização. A grande questão é perceber – até mesmo para sermos fiéis ao que foi teoricamente trazido até o momento – que qualquer outro objeto de

pesquisa poderia promover outro recorte com representações totalmente diferentes, o que promoveria grandes “deslizes” nos significados aqui trabalhados.

Ainda sobre os PPP's das universidades/faculdades, todos são bastante detalhados e indicam ano e local de produção. Por outro lado, não deixam claro os responsáveis por sua elaboração. Reafirmamos a autenticidade dos documentos ao serem disponibilizados pelas próprias instituições e estarem disponíveis no site das próprias universidades/faculdades, com lógica interna de compreensão acessível e com finalidade bastante delimitada. Por fim, todos os documentos foram relidos e comparados uns aos outros na tentativa de acrescentar ou excluir questionamentos que pudessem ter se repetido nas anotações primeiras, buscando sólida comunhão com as problematizações levantadas até aqui.

No que tange às análises mais especificamente, começando pelas DCN's, um ponto que chama atenção – antes do documento iniciar suas proposições sobre a educação superior direcionadas à Educação Física – é a formação de seus/suas conselheiros(as). Em pesquisa bastante acessível, procuramos sobre a formação daqueles(as) que aprovaram o documento, e chegamos, em números, nos seguintes resultados: participaram, entre arquivos basilares e de alterações, 3 conselheiros formados em medicina, intervindo na construção de, ao todo, 5 documentos; 1 físico, intervindo na construção de 4 documentos; 1 biólogo, intervindo na construção de 2 documentos; e, por fim, participações menos expressivas de pedagogos, engenheiros industriais, filósofos e cientistas sociais, atuando, todos(as), uma vez como conselheiros(as). É importante frisar que os(as) participantes não se excluem em seus trabalhos, pois atuam tanto em conselhos individuais como em até quartetos – apenas intentamos trazer à tona as formações que participam do conselho de composição e aprovação.

É certo que, dentre todos os motivos possíveis para essa não participação de licenciados ou bacharéis da área na concepção dos documentos, seria passível de análise a relação que fazemos com o desprestígio que a Educação Física herdou, tanto no campo profissional como acadêmico. Se voltarmos novamente ao Brasil império veremos que dois grandes momentos alicerçaram a prática do componente: ginástico e esportivo. Esse primeiro momento possuiu bases profundamente higienistas, ou seja, ancoradas na medicina do século XIX, e foram impulsionadas pelo pensamento e prática militar em defesa de uma nação saudável, com desenvoltura para o combate e para o trabalho. Já no segundo momento, o esporte, desde antes do período ditatorial no Brasil (1964-1985), ganhara um reconhecimento superestimado, também sendo defendido como desenvolvedor de espírito competitivo, meritocrático e de altivez, valores caros à época em que se desenvolvia um novo sistema industrial urbanizado e

no contexto de que o Brasil tentava construir uma imagem de potência para o mercado externo (CASTELLANI FILHO, 1998).

Como vimos em Corrêa et. al. (2016), a primeira “explosão” de cursos superiores de Educação Física datam de período próximo ao da repressão. No entanto, o que vemos na década de 1980 é a queda dos militares do poder, quando se estabeleceu uma *crise* do campo que não via mais sentido em pautar-se apenas pelos valores esportivos (MEDINA, 1990). Desde então, a área se liquefez (LOPES; VIEIRA, 2017) e, ainda hoje, em um macro campo cultural, luta pelo reconhecimento social que em diversas ocasiões é posto à prova.

Como relatamos, o primeiro documento oficial basilar das DCN's foi lançado em 2002, época marcada por um distanciamento pequeno da *crise* e também por uma ascensão ainda tímida das ciências humanas na área como propulsora do pensamento. Dentre outras possibilidades que poderiam, como dissemos, motivar a escolha desses(as) conselheiros(as), a seleção ou a disponibilidade, na sua maioria, de médicos e biólogos não parece se dar por mero acaso, mas possuir respaldo histórico bastante consistente, já que a biologia (e, atualmente, os pressupostos das teorias psicomotoras) possuem amplo destaque na ordem daqueles que podem “falar” sobre o campo. Não se trata, como trouxemos anteriormente, de discutir quem pode ou não participar da construção de um documento como esse, mas entender as motivações culturais que embasam essa constatação.

Insistindo ainda no que preferimos chamar de liquidez, trazemos para o debate – também como forma de fundamentação argumentativa, já que nos parece bastante claro nas DCN's ou nos PPP's – a definição do campo nas próprias diretrizes:

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas de prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, *além de outros campos* que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1, grifo nosso).

Ou seja, se em algum momento o esporte ou a ginástica tiveram prioridade, após essa *crise* o campo parece ter aumentado consideravelmente sua área de atuação. Não vemos essa relação de forma crítica, no entanto, mais à frente, voltaremos com essa questão nos PPP's também que não parecem deixar claro seu foco enquanto universidade/faculdade responsável

pela formação de novos(as) profissionais e, isso sim, no nosso entendimento, é passível de questionamento.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar, em articulação com a citação acima, é de que o documento prioriza a defesa de um domínio dos conteúdos tematizados durante a formação – tema cujo qual voltaremos a tratar também, pois é assunto recorrente. Vemos já a partir da sua definição híbrida que a área abrange um campo de extensão bastante grande e, pior, possui dificuldades no que diz respeito a qualquer tipo de definição epistemológica, mesmo tratando-se da licenciatura.

Para nós, parece que advogar por um domínio de conteúdo pré-prático é (1) ou defender que a área possui um objeto de estudo e intervenção bastante balizado – e, nesse caso, vemos que esse argumento não se sustentaria –, (2) ou aceitar que os(as) egressos(as) (e estudantes) tenham desenvoltura suficiente para se aprofundar em todos os temas que uma graduação em Educação Física propõe – o que se mostra também fora de cogitação, visto a abrangência das definições. Nesse caso, questionaríamos: é possível que haja domínio dos conteúdos para, aí sim, colocá-los em prática?

O documento é também enfático quanto à relação entre teoria e prática, promovendo diferentes anunciativas de como aderir às suas proposições, principalmente a partir do seu Art. 10º, instigando a prática como conteúdo curricular através dos estágios profissionais e atividades complementares. É realmente importante o aspecto que tange à preocupação da realidade cotidiana já na inserção da carga horária dos(as) alunos(as) em tempo de graduação, já que se promovem conhecimentos fundamentais e detalhados do campo antes da inserção profissional definitiva – em tese, além da identificação ou não do graduando com a área, resguardaria, ao menos em pequena escala, o choque com a prática profissional, antecipando e discutindo experiências, decepções ou desistências futuras causadas pela falta de amparo.

Restar-nos-ia saber como isto foi trabalhado com os(as) entrevistados(as) e se acharam, de fato, importante para sua formação profissional. Na realidade, poderíamos questionar: como se dá essa relação entre formação e a prática na própria formação? Ou, sobre o que consiste esse trabalho e quais significados ele promove?

Vemos que cada instituição e PPP possui diferentes objetivos para a formação, além de pensar seu/sua egresso(a) de forma particular. Tal perspectiva é natural se visto do prisma de que cada uma é composta por processos singulares e projeta também seu destaque para um mercado aberto – entendendo que o campo de possibilidades da Educação Física, insistimos, mesmo dentro da licenciatura, é bastante vasto – seria até contraditório que a formação se concentrasse em apenas um viés histórico ou interpretativo bem delimitado do campo.

Contudo, o destaque de análise pertinente é o de que nenhum curso dentre as universidades/faculdades estudadas destina olhar mais focalizado a qualquer perspectiva. Em outras palavras, encontramos diferentes maneiras de se pensar o campo e a formação nos próprios PPP's – cultura corporal, saúde, contexto sócio-histórico-cultural, movimento humano – sem que nenhum desses aspectos obtenha destaque, o que poderia gerar alguns questionamentos: como os(as) egressos(as) significaram isso no currículo? Alguma perspectiva se sobressai mesmo a partir dessas definições e justificativas que se apoiam em áreas distintas?

Podemos perceber também que isso se alinha em grande medida, como anunciamos, com as hibridizações das DCN's que, ao justificar o campo, também se utiliza de diversas óticas, de diferentes objetos e visões de sociedade. Corrobora-se justamente com uma difícil definição conceitual do campo por parte daqueles(as) que formam futuros(as) professores(as) (LOPES; VIEIRA, 2017) e, como reconhecido, uma prática escolar que também é exposta à grande variedade de perspectivas sem prioridades (NEIRA, 2009).

Está claro que nas mais variadas medidas os documentos produzem significados sobre a formação e sobre o campo da Educação Física, pois são culturalmente construídos em vias de mão dupla: são parte central do que se produz culturalmente (e de verdadeiro) a respeito da formação; e que também respondem aos vetores de força constitutivos do que se entende por produção curricular. Como aponta Silva (2017) a resposta para a questão sobre “quem necessitamos formar” não pode vir descolada de uma visão de sociedade contextualizada. Os significados do currículo e do social são compartilhados porque, em última instância, correspondem ao mesmo nível de produção: o currículo, como vimos, é uma prática de significação particular da cultura, não faz sentido que se fale em currículo “fora” do campo social, “externo” às relações de poder.

As disposições curriculares precisam levar a sério o tamanho do seu envolvimento com a realidade fora da instituição na qual elas são aplicadas (APPLE, 2006). Dizemos no sentido de sua construção, mas também no tipo de sujeito que ele produz para essa atuação fora dos edifícios das instituições – essa não é uma relação entre construção de um por outro, ou do outro pelo um, mas sim um processo de composição conjunta: não há fronteira que delimite com precisão as linhas que envolvem currículo, prática atuante, formação, concepção política da vida e da sociedade. Conhecer as significações dos(as) egressos(as) é, de fato, um recorte pequeno do processo, porém, muito importante para o campo da formação de professores(as) em Educação Física – é aí que os nós do poder se atam.

É também sempre ressaltada a aptidão/qualificação dos(as) egressos(as) para intervir nas diferentes áreas de atuação – ou seja, apto(a) a desenvolver um trabalho qualificado em

qualquer um dos campos que são ofertados pelos PPP's e que foram expostos a cima. No entanto, seguindo a mesma linha de análise das DCN's, pelo menos duas problematizações poderiam ser levantadas. A primeira diria respeito à amplitude da área a qual nos referimos e suas mais variadas formas de trabalho – considerando que o currículo formador conseguisse abordar tudo aquilo que se propõe, questionaríamos sobre essa eventual aptidão do(a) egresso(a) em intervir em diferentes campos. Seria natural pensar em algumas possibilidades: ou o(a) estudante, em tempo de graduação conhece muito pouco de muita coisa, ou, admitindo que tenhamos clara essas divisões curriculares, deixa de lado muita coisa para concentrar-se em uma área menor. Poderíamos, então, questionar: sentiram-se mesmo aptos(as)? Como transgrediram esses paradoxos?

3.2. Entrevistas semiestruturadas

Realizadas as entrevistas semiestruturadas, tendo como base o roteiro de questões (Anexo I) produzido após a leitura e a análise dos documentos em conjunto com as teorizações levantadas nos primeiros capítulos, foram separados eixos que cruzam a fala dos(as) participantes em relação ao sentido dos acontecimentos da sua formação. Não se tratará de separações que condensam em pontos unitários ou representativos dos pensamentos diversos dos(as) entrevistados(as). É mais um recurso que pensamos ser capaz de facilitar a escrita, já que entendemos que não conseguiríamos dar cabo da tarefa de analisar fala a fala de maneira singular. Os eixos contribuem para demonstrar efeitos de significados próximos, mas também evidenciam o que é distante.

No formato semiestruturado, não estivemos presos ao que propunha a base do roteiro, mas sempre que um assunto parecia render uma análise mais criteriosa investíamos em novos questionamentos para que o tema fosse aprofundado. Alguns/algumas mais, outros(as) menos, normalmente esbarrávamos na compreensível dificuldade de fala no início da entrevista, já que uma situação como essa, por mais que tentássemos buscar naturalidade, tranquilizando o(a) participante em relação ao seu depoimento – alertando de que não estaríamos avaliando se o que diziam estava “certo” ou “errado”; que as questões propunham problemas apenas sobre a formação e a prática escolar; ou que não seriam identificados(as) em parte nenhuma da pesquisa –, era um momento que não acontece com frequência no dia a dia de ninguém e, de fato, uma entrevista é sempre um espaço artificial.

No entanto, superando as dificuldades, realizamos ao todo 4 entrevistas e delas pudemos retirar 5 eixos para nossa análise. Cada um está separado por uma subseção diferente e será

comentado individualmente – fazendo sempre relação com os outros, já que não podem ser analisados de forma isolada.

Nos interessa aqui produzir uma visão que colabore com a temática, que possa servir de inspiração ao pensamento de novas outras pesquisas, de outras novas aulas e reorganizações curriculares do campo da Educação Física. Paralelo ao pensamento de Gallo (2017), o que pretendemos é lançar um convite para que o(a) leitor(a) possa pensar conosco, se inspirar ou se surpreender – em suma: que possa traduzir tudo isso que trazemos e nos trouxeram para a análise. Como comenta o filósofo: “Lançamos nossas sementes sem saber se darão origem a flores ou monstros, ou mesmo a coisa alguma...” (GALLO, 2017, p. 84).

3.3. Análises das entrevistas

[...] ao ouvir, gravar, transcrever, registrar, analisar, recortar, colar, escrever, inscrever e ler as narrativas das professoras sobre suas experiências de formação (em educação ambiental), não é fatal – em sua ambígua possibilidade semântica, como desígnio e como lamento – que sejam enclausurados os sentidos? [...]. Serei capaz de uma escrita que não seja um lastro e cristalice o devir narrativo das professoras, mas que se abra para os sentidos plurais que estas narrativas ensejam, sem querer esgotar, explicar, totalizar? E o que fazer com a impossível tarefa de falar/escrever as palavras alheias, as do *outro* sem rotular, sem nomear este *outro*, sem anular seu mistério? (SAMPAIO, 2008, p. 98).

Antes de iniciarmos com as falas dos(as) participantes das entrevistas faremos uma breve consideração (e uma retomada). Esta não será uma seção para a exposição das falas diversas dos(as) entrevistados(as), ou então para o conhecimento das representações “intencionais” que os(as) participantes produzem a partir de uma leitura fenomenológica da realidade. Se assim fosse, seria adequado que separássemos falas mais esparsas e redigíssemos comentários com base em excertos específicos. A premissa e a intenção são outras: entendemos que o currículo, como prática produtiva, “pode ser visto como prática de significação” (SILVA, 2006, p. 19). Entendido dessa forma, como produtor de significados e, por isso, culturalmente orientado, é que o currículo oportuniza leituras, ou, como propõe Hall (2016), interpretações – e que como desenvolvemos em seção anterior, são sempre traduções. Ora, se esse processo é entendido enquanto cultural não se pode dizer que ele acontece do nada, ou para nada, assim como não se pode afirmar que os indivíduos significam aleatoriamente as diversas representações a que possuem acesso. Esse recorte da cultura (como qualquer outro) é ativamente (e constantemente) regulado pelo poder – por isso mencionamos o circuito da cultura, que dinamiza seus acontecimentos a partir de suas relações complexas, ao mesmo tempo que trazemos a teorização foucaultiana sobre a temática, a exemplo de Hall (2016).

Se cultura tem, ainda com o mesmo pensador (HALL, 1997; 2016), como característica o compartilhamento, parece-nos razoável trabalhar em cima dos significados compartilhados. O esforço desta seção se dá justamente no agrupamento do que é dito para que se possa pensar a formação inicial dos(as) egressos(as). O movimento é do conhecimento dos efeitos das representações. Não buscamos o senso, ignorando o que difere. Falas, muitas vezes parecidas, não nos autorizam posicionar os sujeitos em identidades específicas, mas aceitam apenas novas traduções, que são múltiplas.

É pensando nisso, como afirma Hall (1997), que não se trata do binômio “regulação x liberdade”, não se trata de se emancipar de determinados significados compartilhados. É justamente o poder que representa e, dessa forma, significa. Trata-se, enfim, no intento da pesquisa, conhecer efeitos, para que possamos realizar trabalhos críticos frente ao que regula e para que, principalmente, reconhecamos-os como produções da própria representação, da própria cultura, instigando-nos a afirmar que a realidade, se assim houver vontade, pode ser diferente – pode ser por nós ativamente construída e desconstruída.

3.3.1. Sobre a formação

O primeiro eixo está relacionado com a análise da formação inicial por parte dos(as) egressos(as). Comentaremos nesta seção inicial a respeito do que falam (ou do que são instigados a falar) os(as) egressos(as) sobre o próprio curso, suas impressões, como veem hoje, ou até mesmo em relação àquilo que parece naturalizado para eles(as) – que, sabemos, é fruto de forças que constroem a realidade e que nos faz falar sobre ela de determinada forma que não outra. Em suma, conheceremos os sentidos que são compartilhados em relação à formação inicial em Educação Física (e será esse o trabalho durante todas as seções a seguir)

Concentrando-nos mais especificamente na própria formação, optamos por iniciar com o questionamento sobre o distanciamento ou aproximação das matérias/disciplinas que tiveram com o que fazem hoje em suas escolas, suas aulas e com seus/suas alunos(as). Apenas o(a) Professor(a) 3 concorda que sua formação contribuiu muito bem para o seu trabalho atual, já que os(as) outros(as) professores(as) logo afirmam sua dubiedade, dizendo que algumas coisas se aproximam mais e outras coisas se aproximam menos:

Professor(a) 1: Dependendo da matéria que teve na faculdade. Tem matéria que é meio distante, tem matéria que se aproxima mais.

Professor(a) 1: E tem matéria que é meio distante, mas é bom porque é bom ter matérias distantes também, porque às vezes a pessoa entra com pensamento

e abre um leque de possibilidades para ele trabalhar com outras coisas também, então tem a parte boa e a parte ruim de ter matérias distantes.

Professor(a) 2: É, o que eu vi na graduação tem coisas que se aproximam na prática, mas algumas coisas acabam sendo não tão utilizadas. Mas, é... mais por causa de algumas coisas serem já defasadas [...].

Professor(a) 4: Faltou essa proximidade no material estudado e tudo. Faltou essa proximidade e essa correlação com o que se encontra no dia a dia.

Parece ser uma significação comum a de que o currículo da formação é, em parte considerável, descolado da realidade atual da maioria. Por outro lado, os excertos nos chamam a atenção e merecem um olhar mais cuidadoso. O(a) Professor(a) 1 e 2 trazem falas diferentes, porém, atravessadas por ideias, ao nosso ver, bastante parecidas. Ambos concordam: há o que se possa aproveitar da formação, pensando a realidade da docência, e há aquilo que se distancia bastante – voltaremos nesse ponto na segunda seção deste capítulo. No entanto, nos são apresentadas justificativas que se diferem uma da outra, já que o(a) primeiro(a) vê, em parte, como positivo esse processo, e o(a) segundo(a) aponta sua obsolescência. Na verdade, apesar das disparidades, ambos apontam para uma racionalidade de mercado incrustadas nos sentidos que compartilham.

O(a) primeiro(a), quando diz que matérias distantes das discussões escolares na licenciatura podem abrir “o leque” de possibilidades para o trabalho com outras coisas, nos leva a questionar: o que seriam as outras coisas dentro de um curso que, em tese, deve preparar para o trabalho com a educação? Não se trata, claro, de suprimir as vontades ou de dizer que as mudanças ficam impossibilitadas a partir do momento em que se escolhe trabalhar com a licenciatura; a questão é que essa liquidez do campo, como apontaram Lopes e Vieira (2017), torna a educação (e também os outros campos) apenas um fragmento do leque de opções possíveis, ao passo que nem a escola, nem o treinamento desportivo, nem as academias, nem as danças, nem as lutas, bastam por si mesmas – é preciso que sejamos sempre conhecedores(as) de outras áreas para que, se assim “quisermos”, possamos optar por outra coisa. Como aponta Bauman (1999; 2001), contemporaneamente, o maior fracasso é o da imobilidade. É preciso estar sempre em movimento, o espaço de instalação diz pouco sobre você – a não ser que esteja preso a ele.

Tanta abertura parece fornecer pouca profundidade, o que nos remete à fala do(a) Professor(a) 2 e também do(a) professor(a) 4: a formação está defasada desde o seu início. O significado continua preso ao ideário capitalista, mas nos apresenta novos elementos. Nem a própria formação consegue dar conta de acompanhar as mudanças contemporâneas, o que, como sugerem os(as) egressos(as), necessita de um curso amplamente atualizado. Dessa forma,

é preciso buscar sempre mais, movimentar-se novamente à procura daquilo que falta, já que a formação não bastará por si só. Esse ciclo envolve a todos(as) os(as) seus/suas participantes: tanto os(as) egressos(as) que, ao saírem da formação, entendem que faltaram elementos, como ao próprio currículo da formação inicial, que, ao representar essa lógica, não escapa das duras críticas em relação ao seu (inacabável) atraso.

E ao que tudo indica, nessa disputa “enxadrista”, o campo da licenciatura sai perdendo – afinal, como poderia competir sendo única, estagnada, imóvel, em contraposição ao campo do bacharel, com um “leque” de opções muito maior? O(a) Professor(a) 2 indica compreender o processo:

Professor(a) 2: O bacharel ganha até por causa do... porque a universidade/faculdade, querendo ou não, por ser uma universidade/faculdade privada, ela atende ao mercado, e o mercado... as pessoas entram aqui procurando sair pra trabalhar na academia, são poucos que saem para trabalhar em escola [...].

É certo, então, que haverá distanciamentos quanto à temática da educação – o ideário hegemônico é o do campo do bacharel, pensando-se primordialmente em torno dele. Como mostra o(a) Professor(a) 2, o “bacharel ganha”, pois o mercado é maior, mais amplo, está em movimentação e oferece novas oportunidades a cada dia. Não raro, escuta-se dizer que os(as) alunos(as) chegam sem saber diferenciar “licenciatura” de “bacharel” e quando lhes é esclarecido o que faz cada um e a possibilidade dos campos de atuação, os(as) ingressantes apressam-se em optar pelo segundo. O currículo da licenciatura representa algo bastante preocupante: ele está em segundo plano.

A lógica é a da oferta e da procura, a satisfação pela demanda. Dessa forma, aqueles que optam pela licenciatura devem tornar-se sujeitos da identidade²⁰ do capital caso queiram

²⁰ Voltaremos, na próxima seção, com mais afinco à temática da identidade. Nesse momento, cabe-nos explicitar essa concepção de sujeito que deriva do pensamento de Foucault, mas que não é absolutamente tributário ao autor. Hall (2014, p. 112) afirma: “Isto é, as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir (...)”. Dessa forma, o pensador entende que não há um sujeito essencial (iluminista) ou em construção (sociológico), mas que nos tornamos sujeitos ao assumirmos determinadas posições construídas dentro dos discursos – o que ele tende a chamar também de identidade. Essa percepção é profundamente foucaultiana na medida em que Foucault (1996, p. 58, grifo nosso) propõe sobre o discurso que “Não se trata, bem entendido, nem da sucessão de instantes do tempo, *nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes*, trata-se de cesuras que rompem o instante e *dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e funções possíveis*”. Por outro lado, Hall, no mesmo texto, busca respostas das quais Foucault não pretendeu se aprofundar, o que indica uma percepção de sujeito ainda diferente do filósofo francês. Queremos dizer com isso que a nós também interessa essa definição foucaultiana do discurso, mas que, de outra maneira, buscamos uma conceituação de sujeito mais próxima do intento de Hall (e ao mesmo tempo distante), como tentamos explicitar até o momento. Nesse sentido, poderíamos utilizar o conceito de “sujeito do discurso neoliberal”, no entanto, pretendendo demonstrar nossa

sobreviver nessa arena de disputa. Os(as) egressos(as), então, significam que a busca deve ser incessante e que, enquanto sujeito(s)-cliente(s) (NUNES; NEIRA, 2018) devem estar aptos a competir, a submeter-se à produção. Logo, dentro dessa perspectiva, só a formação se torna insuficiente, incompleta. É necessário ir atrás de mais, buscar destaque – afinal, já que a caminhada é iniciada em desvantagem, o mínimo que deverão fazer é tentar se destacar frente ao que tem mais força, ao que ocupa mais espaço. Nesses meandros, não é de surpreender que a temática pedagógica perca espaço para aquilo que parece muito mais lógico de ser ensinado e aprendido.

Professor(a) 1: [...] você tem que buscar, você tem que ter força de vontade de buscar, então você tem que fazer - eu acho -, tem que fazer pós em Educação Física escolar porque é muito importante, é... participar de algum grupo de estudo, ou trocar experiências...

Professor(a) 2: mas aí acho que vai muito do... da pessoa também querer se aprofundar naquilo. Percebo que eu, por ter gostado de algumas coisas, fui procurar depois para me aprofundar, mas percebi também que alguns dos meus colegas de turma não ligavam muito e acabavam nem indo procurar. Acabavam ficando com aquela parte mais tradicional, mais esportivista.

O(a) Professor(a) 3 fornece, ao nosso ver, uma metáfora que não poderia ser melhor alocada: a culpa por “estar estacionado”.

Professor(a) 3: Só que eu acredito que tem que ter, depois da licenciatura, tem que haver um ingresso numa pós-graduação, num mestrado, até por uma questão de atualização mesmo. E eu tenho essa dificuldade porque eu ainda estacionei na licenciatura, eu ainda preciso buscar um segmento para eu poder abrir o meu olhar, abrir o leque ainda.

Se isso já poderia causar-nos questionamentos, a lógica neoliberal individualista do “faça você mesmo” (NUNES; NEIRA, 2018, p. 3) mostra sua face mais violenta quando dá a entender que a culpa é do(a) próprio(a) egresso em relação às pressões que sofre frente à constatação de toda essa problemática. O significado compartilhado é de que, além de já com conhecimentos defasados, a culpa é dele(a) por não se atualizar – e o contrário também é verdadeiro, como vimos acima: o mérito é todo dele(a) por ter buscado continuar estudando, por deixar para trás aqueles que “não ligavam muito”.

Professor(a) 4: Falando das pressões que eu recebi. Primeiro, a pressão que eu recebi de mim mesmo de conseguir entrar no mercado.

filiação à concepção dos Estudos Culturais, a partir dos escritos de Hall, utilizaremos então “sujeitos de determinada identidade”.

Professor(a) 4: Essa pressão de entrar no mercado eu atribuo a mim mesmo.

Esses excertos podem nos levar a pensar, como trouxemos, na relação entre o assujeitamento à identidade capitalística, que pouco deriva da racionalidade do próprio sujeito. Queremos reforçar que a representação desse individualismo é, no mínimo, problemática e é pouco resistente à investida de uma análise-sem-sujeito. Todos(as) atribuem ao “si mesmo” os méritos e as derrotas. O que o currículo compartilha, por consequência, é quase como um escudo que preenche suas falhas – ao preço de inculcar em seus/suas egressos(as) a responsabilidade por suas possíveis atribuições que, ao que tudo indica, serão várias.

Não à toa, falar em aptidão é considerado pela maioria como algo completamente descolado da realidade. Em primeiro lugar porque vemos que formação e prática docente escolar não trabalham em comunhão e, depois, o que se trata propriamente da escola é entendido, algumas vezes, enquanto algo “defasado”. Dá a entender que pouco do que é estudado faz uma diferença real ao adentrar à realidade escolar. Como confirma Nóvoa (2017, p. 1108-1109):

[...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

Por outro lado, é preciso que tenhamos em mente algumas questões sobre a formação e sobre esta “condição socioprofissional” dos(as) docentes. Quando os documentos relatam a possibilidade de uma completa aptidão dos(as) egressos(as) ao saírem da formação, parecem estar baseados em uma concepção bastante técnica de formação, ou seja, que o que é produzido cientificamente pode ser transposto – como um molde que se adquire – para a cultura escolar. Isso só pode ser tomado por nós como um equívoco.

Como vimos, a cultura é um espaço de negociações que geram enfrentamentos sobre as possíveis realidades que serão produzidas e levadas em consideração (HALL, 1997) – é desta maneira que representar é mais do que um relato; é, antes disso, produção (HALL, 2016). Ora, a realidade entendida dessa forma não nos permite aprender e aplicar, pressupor antes de ser afetado, estabelecer e contemplar. Em outras palavras, jamais haverá aptidão completa, porque cada local proporá novas e diferentes realidades, assim como outras negociações e traduções sobre os mesmos aspectos. A cultura é uma constante produção que nunca chega ao seu resultado final, mas é sempre reinventada a partir das novas realocações a que é exposta. E as

disposições curriculares, por mais que queiram esconder suas fraquezas, não impedem que os(as) egressos(as) signifiquem suas incompletudes.

Professor(a) 1: [...] você não sai apto, você aprende fazendo, porque tem matéria que é muito boa, mas eu me senti melhor depois que eu fiz a pós e eu também participava do grupo de estudo que também é uma troca de experiência. Assim, você só sair com a licenciatura não vai ajudar você 100%.

Professor(a) 1: [...] sempre tem alguma coisa para aprender, sempre tem alguma coisa para se atualizar, sempre tem alguma informação para confrontar o que você aprendeu e o que você acredita.

Professor(a) 2: [...] mas ter um total domínio da parte prática acho bem difícil de acontecer. Acho que isso vai acontecendo mais depois da graduação, quando você vai trabalhando e vai se especializando também, estudando mais a fundo.

Professor(a) 4: Então, eu acho que completamente apto é falar de uma maneira muito forte. Eu não diria que 3 anos foram suficientes para eu ficar completamente apto. Faltou aí nesses 3 anos a oportunidade de eu ler alguns documentos, de conhecer alguns autores, por mais que você tenha uma vivência prática no estágio e tudo, eu acho que ainda assim eu sai... não ainda apto ao mercado. Tanto que eu demorei 1 ano depois de formado para poder ingressar no mercado. Então, se a pergunta é se sai totalmente apto: não! O egresso não sai totalmente apto depois de 3 anos de licenciatura. Porém, nesses 3 anos eu acho que o caminho foi bem traçado para eu poder continuar.

Enquanto leitores(as) da própria formação, a maioria dos(as) egressos(as) não deixa de questionar aquilo que se tem por verdadeiro, mas, ao contrário, apontam as fraquezas curriculares de maneira bastante clara. Vê-se também a referência à lógica neoliberal em suas falas, no sentido de que o *continuum* da formação parece ser a única saída. É preciso terminar e se especializar, acompanhar grupos de estudo, se atualizar. Em suma, novamente, não estacionar. Esse “*continuum* salvacionista” que é significado não nos parece, claro, uma má ideia. Seria absurdo defender que o pensamento crítico contínuo voltado para a própria prática é desnecessário. No entanto, o que vemos é que a formação já inicia precisando de mais, como se a resposta estivesse sempre em outro lugar: na pós é que se aprende; o grupo de estudos responderá; a formação continuada precisa corrigir os erros da formação inicial. O que precisamos questionar é que todos esses espaços citados são espaços de cultura e, por isso, de hibridação. Todos permeados por jogos de força que farão prevalecer seu entendimento de realidade. Ou seja, o que é ser professor, como agir na escola, como montar as aulas, terão seus significados sempre deslizantes, sempre traduzidos – justamente porque cada espaço é um espaço de diferença. Se não formos capazes de leituras críticas sobre o campo da docência e da Educação Física, de nada valerá o *continuum* formativo.

No entanto, nesse movimento de apontar aquilo que compartilham enquanto lacunas do(s) currículo(s), os(as) egressos(as) demonstram interpretações diferentes – o que, ao mesmo tempo, reforça nossa argumentação em relação às traduções. É possível afirmar que todos concordam quanto a ter tido uma formação mais reflexiva do que tecnicista, o que, pressupõe-se, é parte do que significam em relação ao currículo. Em um segundo momento, é possível separar as diferentes formações quando se trata de uma análise mais cuidadosa. Professores(as) 1 e 2 formaram-se em instituição diferente de 3 e 4. Vejamos o que afirmam os primeiros sobre a reflexividade (ou tecnicismo) do seu currículo.

Professor(a) 1: Ah... eu acho que dependendo... a maioria das matérias foi mais reflexivo. Dependendo da matéria fazia... principalmente as aulas da XXXX, fazia até doer a cabeça de tanto pensar, e... mas tinha matéria que era mais quadradinha, né, mais tecnicista mesmo.

Professor(a) 1: As do esporte eram mais, assim, *pá-pum*, é isso, é isso, é desse jeito, “Que brincadeira a gente pode fazer para abordar o futsal?”, é mais quadrado mesmo, mas as de escola fazia a gente pensar mais nas possibilidades.

Professor(a) 2: Eu acho que ele acaba mesclando um pouco dos dois, ele tem algumas coisas que são um pouco mais reflexivas e algumas coisas que são mais tecnicistas mesmo.

Professor(a) 2: [...] a gente tem essa hegemonia no nosso currículo ainda também, então acabava sendo bem tecnicista, a gente aprendia como fazer determinado tipo de atividade para que se alcançasse um determinado é... gesto motor... o que ia ser bom pra desenvolver determinada aptidão física... então era algo bem tecnicista. Eu percebia que era algo mais reflexivo nas... no momento que a gente abordava as partes mais teóricas da educação, onde se tinha o porquê que era feito aquilo, da onde que vem, tinha um contexto histórico, e tentava trazer o... os alunos pro debate, pra um momento de reflexão do porquê que era aquilo, porque que não é mais, em que ano que aconteceu, porque que teve aquele momento que se estudava determinada vertente.

Percebemos, de início, uma espécie de dúvida sobre o currículo, e uma opção por “um pouco dos dois”. Os(as) entrevistados(as) parecem realizar uma leitura diferenciada do seu currículo quando propõem que algumas coisas faziam pensar e outras eram mais “quadradas”, na medida em que tratavam-se as temáticas da educação e, hegemonicamente, dos esportes. Nesse momento, cabe enfatizar essa possível interpretação dual que o currículo proporciona: aparentemente, a prática da quadra (ou qualquer outro ambiente) pode dispensar o trabalho crítico do pensamento, já que esse deve ser o papel mais teórico da educação. O que há é a interpretação mais comum em relação à ontologia humana: a binária divisão entre corpo e mente – enquanto o primeiro trabalha, desenvolve-se saudavelmente e torna-se apto para suas

tarefas diárias, o segundo se ocupa com o trabalho mais nobre da organização das ideias, a velha proposição do corpo máquina (NUNES; NEIRA, 2018).

Suas falas, logo, não parecem convergir com as representações que o currículo coloca em circulação (e que tenta significar) sobre suas capacidades; ao contrário, quando o(a) 1 chama de “quadradinhas” as matérias, seu tom é visivelmente de zombaria. Nota-se uma espécie de resistência abrangente ao currículo: ao menos aqui, seu poder de produzir realidade é barrado, precisa dar a volta, curvar-se à fala sarcástica.

em Foucault, a resistência é pensada de modo diferente. Para ele, o poder se dispõe numa rede, na qual há, de fato, pontos de resistência, mas que não são extraídos de um lugar de grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário, mas que são, sim, gerados dentro da própria rede, *às vezes amplamente abrangentes, mas, em geral, minúsculos, transitórios e móveis* (VEIGA-NETO, 2017, p. 123, grifo nosso).

Algo que, de outra forma, não identificamos na fala dos(as) dois/duas últimos(as) entrevistados(as). Suas desconfianças sobre o currículo da formação são bem menores e, ao passo que confirmam sua reflexividade, dizem levá-lo para a prática docente atual sem maiores questionamentos.

Professor(a) 3: Olha, eu descreveria mais reflexivo. Assim, pela formação que eu tive já no primeiro semestre, eu... a gente teve de cara já filosofia da educação.

Professor(a) 3: Mas assim, eu vejo como uma formação de tendência mais reflexiva, não só nesse componente, mesmo excluindo a filosofia da educação, tem introdução à Educação Física durante o componente da Educação Física escolar, durante a educação infantil, fundamental, médio, e até mesmo os componentes dos esportes coletivos também, nós sempre voltamos para uma pedagogia mais reflexiva mesmo.

Professor(a) 4: Com certeza mais reflexivo, João. Com certeza um currículo mais reflexivo.

Professor(a) 4: Sim, eu tentei trabalhar da forma como eu aprendi na formação. Eu tive bons professores, vivências muito ricas, tanto na formação dentro da universidade, quanto também dentro dos estágios, formações bem ricas, bem lúdicas.

A grande questão é aquilo que os(as) egressos(as) significam acerca do currículo formador inicial: seus valores inquestionáveis. O poder demonstra aquilo que pode, faz com que os(as) egressos(as) saibam sobre o campo, assim como intervém diretamente em suas atuações fora da formação, na escola. Aqui percebemos e justificamos novamente a análise da cultura e das representações compartilhadas, pois aprendendo sobre a Educação Física, tendo o

currículo enquanto marco fundamental, a prática docente, como afirmam, fica presa à verdade do currículo. E engana-se quem pensa que isso pode ser facilmente abalado! O currículo e a formação, vistos dessa forma, não erram, pelo contrário, as instituições é quem devem se adequar a eles.

Professor(a) 3: Mas pelo menos assim, eu tive um bom conteúdo nessa parte de conhecimento biológico. Só que na maneira de passar hoje, na minha prática, eu sinto essa dificuldade, que eu acredito que às vezes não é nem questão da minha formação, mas as vezes é questão da organização escolar mesmo [...].

O que não quer dizer que os(as) outros(as) professores(as) estejam emancipados das representações que foram impostas pela formação ou coisa do tipo, mas identificamos ali foco de possível resistência, justamente porque existe a possibilidade de se considerar jogar com os significados propostos; de zombar da realidade construída. É nisso que precisaremos apostar: na abertura à multiplicidade e de combate aos sentidos cristalizados. Novos modos de fazer e pensar precisam vir à tona. É preciso pensar uma formação inicial que problematize “o que é” para que também se concentre no que “pode”.

3.3.2. Identidades.

Trabalharemos aqui, como anunciado, mais a fundo com o conceito de identidade. Há nos Estudos Culturais uma grande preocupação em torno dessa problemática. Primeiramente, é preciso que entendamos o tipo de sujeito ao qual o conceito de refere para que, assim, possamos pensar na proposta de maneira mais objetiva. Hall (2006) defende a separação entre três diferentes *concepções* de sujeito (consequentemente, de identidade): (1) o sujeito-iluminista, ou seja, aquele que se percebe idêntico a si mesmo, que preserva determinada essência identitária imutável e que luta para que ela prevaleça – aqui o sujeito é dotado de uma racionalidade fundante e analisa a realidade a partir desse pressuposto; (2) há também o sujeito-sociológico, aquele que não perde sua essência, porém, questiona sua completude antes de uma relação empírica com a realidade – em outras palavras, o sujeito é uma espécie de folha em branco (essência não constituída), que vai sendo preenchida no decorrer de sua vida a depender do local em que vive. Percebe-se uma diferenciação que, de início, parece sutil, mas que muda totalmente a relação desse sujeito com o real e a sua posterior análise. Ambos possuem uma espécie de essência, no entanto uma é já formada no nascimento e aflora durante a vida, e no outro, há uma essência constituída, mas que espera para ser formada durante a vida.

Há ainda a terceira via, (3) a do sujeito-pós-moderno. Essa nos interessa mais, pois sempre rejeita qualquer ideia de essência ou de constituição pré-realidade. Não há transcendência e nada se constitui fora da imanência. Hall (2006; 2014) aponta que essa é uma concepção de sujeito fragmentado que fratura a ideia de identidade – não apenas no sentido de que “estilhaça” com o conceito, mas de que os próprios sujeito são fragmentados. O que ocorre é que a identidade é vista fora do sujeito, passando a constituir-se na linguagem, na cultura, na representação – e, nesse sentido, passam a ser identidades culturais, socialmente construídas.

Ao contrário de antes, as relações mais individuais²¹ são chamadas de processos de identificação²², e não são mais entendidas como o aflorar de algo ou a construção de uma determinada identidade – as identificações não cessam, não constroem nada e nem mesmo possuem princípios totalmente embasados em pressupostos racionais. É dessa forma que o sujeito se constitui fragmentado. Seu trabalho é sempre o da identificação, da assujeição e da resistência às identidades produzidas na/pela cultura. Identificar-se com uma identidade é tomá-la como ponto de apego *temporário*. Resistir é posicionar-se na esfera daqueles(as) que não são identidade, mas que são, por outro lado, diferença²³.

²¹ De alguma forma, nossa escrita pode remeter a outras ideias de sujeito, como o iluminista ou o sociológico, principalmente quando falamos sobre a individualidade. É preciso reconhecer que nossas ferramentas são, por vezes, limitadas e, como desenvolvemos, a língua jamais será aceitavelmente suficiente para cercar qualquer deslize que venha a ocorrer aos significados propostos, justamente porque não há significado último para a linguagem. Como também reconhece Hall (2014): “A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas.

²² Aqui se dá um ponto importante de ruptura nossa com as escolhas teóricas de Hall. Ainda no texto “Quem precisa de identidade” (HALL, 2014), o sociólogo adentra de maneira mais profunda nas teorizações da psicanálise a partir de seus clássicos, como Sigmund Freud (1856-1939), e de teóricos(as) mais contemporâneos, como Jacques Lacan (1901-1981) e Judith Butler. O autor prefere pensar a identificação como parte do processo traumático do desejo, da separação entre filho/mãe/filha/pai, o que resultaria em uma incompletude na subjetividade incapaz de ser preenchida. Logo, os processos de identificação nascem dessa “vontade de completude”. Dito de outra forma, nos identificamos com as coisas a fim de desejar menos. Preferimos, por outro lado, tendo como foco a identidade e buscando nos debruçar sobre os mesmos problemas de Hall, pensar a partir do desejo enquanto produção, com Deleuze e Guattari (2010), e não como falta, lacuna a ser composta. No entanto, abordar isso nesse momento fugiria de nossos objetivos com o problema da pesquisa e dessa maneira trabalharemos apenas com a ideia de identificação, sem maiores aprofundamentos.

²³ O conceito não pode, claro, ser entendido de maneira binária ou simplesmente como opção do sujeito racionalmente orientado. Somos a todo momento sujeitados, resistentes e identificados com as identidades propostas – lembremos que, enquanto fruto da representação e da investida do poder, nada disso é, necessariamente, mau. Podemos viver bem em determinada posição de sujeito. A grande questão é que a identidade produz diferenças e essas diferenças podem sofrer com discriminações diversas. É nesse ponto que querem intervir os Estudos Culturais – por espaço de representação e não por normalização.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades, são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2014, p. 111-112).

E é nesse nó que a representação e a constituição dos significados passam a desempenhar um papel fundamental. A identidade é um dos cinco pontos do circuito da cultura, e está bastante próxima do conceito de representação. Ou seja, a identidade (e, conseqüentemente, a identificação) são processos claramente ligados à representação e à produção de significados que dizem o que a realidade é e não é; o que dizem o que o sujeito é ou não é; o que dizem o que o professor faz ou deveria deixar de fazer; quem se encaixa ou não no processo. De certa forma, ser professor(a), dar aulas de Educação Física, estar na escola, são processos identitários – de resistência e de assujeição – e o currículo é parte atuante nisso enquanto instituidor de significados e como espaço-tempo de negociação (MACEDO, 2006). Assim, considerando o proposto, o que podemos analisar em relação à fala dos(as) egressos(as) e a temática das identidades?

Vemos que tudo o que foi comentado anteriormente permite afirmar a grande dubiedade que o currículo representa. Acompanhamos as discussões levantadas por Neira (2009) a respeito das poucas distinções sobre o campo em relação à formação inicial, aquilo que chamou de “grande polifonia” (p. 122); assim como o que nos traz Alviano Júnior e Neira (2017) sobre a pouca preocupação constatada em uma formação inicial específica sobre a construção curricular. São reverberadas falas que demonstram a força dessas representações e que nos fazem questionar as possibilidades produtivas dos significados compartilhados, ou seja, da cultura de determinado contexto. Um(a) dos(as) entrevistados(as) parece demonstrar bem tudo isso – sua fala subverte o primeiro sentido da metáfora do Frankenstein:

Professor(a) 1: Então... é tipo uma aula Frankenstein, né, você pega um pouco que você aprendeu no ensino médio, um pouco que você aprendeu na faculdade, um pouco que você viu em algum curso, é... no grupo de estudo, na pós, e você forma uma opinião nova na sua mente e fala “Vou dar aula desse jeito!”.

Professor(a) 1: [...] eu pego o que eu aprendi no ensino médio também, no ensino médio as aulas de Educação Física foram muito boas, então eu pego também do ensino médio e da faculdade, misturo com o meu estilo e passo para eles.

Esse depoimento caracteriza a concepção da identidade do sujeito-pós-moderno fragmentado (e de um currículo fragmentado). Explicamos. O currículo formador insuficiente, desatrelado com a realidade escolar, não fornece a aptidão prometida, só pode, claro, possibilitar que os(as) egressos(as) signifiquem que ele não é o bastante, que são necessárias outras composições. Da mesma forma, o significado compartilhado, desde sempre, ao menos para os(as) primeiros(as) professores(as), é de que suas escolhas precisarão ser mais difíceis do que imaginavam: será preciso “separar o joio do trigo”, movimentar-se entre as identidades possíveis.

Será necessário, então, flutuar muito mais do que esperavam entre as posições produzidas culturalmente, pois nem todas as identidades propagadas pelo currículo poderão ser assumidas. Pelo contrário, é preciso resistir a algumas e dizer, “isso não é da escola!”, “isso não serve para mim!”; ou quem sabe questionar: “o que dá para usar na escola?”.

As diferentes identificações são uma espécie de exigência que coube, claro, ao(à) discente a responsabilidade de cumprir. Por outro lado, se torna contraditório, já que, como sabemos, trata-se do curso de licenciatura. E é ainda mais preocupante porque, como propõem Nunes e Neira (2018, p. 19), “a identidade do docente de EF que se projeta formar parece ficar cada vez mais distante do projeto pedagógico da escola”, ou seja, a identidade da licenciatura perde ainda mais posições.

Professor(a) 1: Por exemplo, eu já entrei na faculdade de Educação Física querendo dar aulas em escola, então fui uma das exceções, porque a maioria quer entrar para dar aula em academia e depois passa no concurso, “Ah! Vou dar aula em escola!”, eu não, eu entrei para dar aula na escola. Então eu tentava pegar de todas as aulas o que eu poderia usar na escola, e tem matéria que é mais... por exemplo, tinha matéria que era cinesiologia, era mais focado para personal, mas da parte de didática, a parte de fisiologia, dá para usar na escola [...].

Professor(a) 2: [...] e também porque algumas matérias que nós temos na licenciatura é feito junto com a turma do bacharel, então acaba se dando uma ênfase maior voltada pra parte do pessoal que tá fazendo o bacharelado, que acaba trabalhando mais na parte de academias, de ser algum determinado *personal trainer*, então tem que ter um aprofundamento maior. Só que eu percebia que normalmente as aulas eram mais voltadas para a parte do bacharel, não tinha o... esse viés de falar “mas na escola pode ser trabalhado de determinada maneira”, “é importante saber determinadas coisas aqui da área biológica para a área escolar” [...].

Sigamos com Neira (2009), Nunes (2011) e Nunes (2016), quando afirmam que o Dr. Frankenstein é, na verdade, o próprio currículo da formação inicial. E o é justamente porque produz seus monstros Ben 10, ou seja, egressos(as) dotados da capacidade de transmutar sua

identidade frente às adversidades do trabalho escolar – ou até mesmo, do trabalho em outros campos da Educação Física, pois, como vemos, nada impede que sigam pelos “caminhos do bacharel”. Isso, portanto, deve motivar questionamentos, porque a Educação Física, tratando-se da licenciatura, já é uma área bastante grande, povoada por diferentes concepções curriculares que disputam destaque no cenário curricular das escolas e até mesmo da formação. Não à toa, algumas falas remetem à ideia de um currículo hegemonicamente orientado por uma concepção esportivista. Por outro lado, os(as) egressos(as) da licenciatura (e por que não “heróis”, como Nunes (2011) propõe) disputam espaços com temáticas outras e precisam, a todo momento, separar aquilo que podem ou não utilizar na educação. Ora, não é de se espantar que o(a) Professor(a) 1 vá buscar elementos até mesmo no ensino médio para compor suas aulas – o próprio currículo condiciona leituras nessa perspectiva.

Por outro lado, é preciso insistir: o currículo não prevalece absoluto. Há quem ouse confrontá-lo e recuse, vez ou outra, sua polifonia.

Professor(a) 2: Acaba misturando, achando que trabalhar num viés mais lúdico seria o mais ideal, trabalhar com brincadeiras, só que daí acaba sendo algo muito jogado também, não tem um pano de fundo, acaba trabalhando algumas coisas porque acaba remetendo à ideia de Educação Física ser algo que tem que ser prazeroso, tem que ser legal, tem que ser momento de... de recreação ali da turma, sendo que a gente tem na nossa área... é... a gente tem os objetivos traçados, que a gente trabalha dentro da linguagem, que a gente não vai lá simplesmente pra divertir, a gente tem um conteúdo a ser alcançado, objetivos a serem alcançados. Então acaba sendo uma visão até um pouco turva também, até pelas outras matérias que a gente acaba vendo fora da... da área escolar. A gente tem, na licenciatura, a gente tem uma disciplina que é só para recreação, então acaba se misturando essas ideias.

Assim como nas palavras do(a) Professor(a) 1, temos um sentido presente na fala do(a) Professor(a) 2, que é a polifonia representada pelo currículo da formação inicial. No entanto, como antes, esse último não permaneceu inquestionável e abriu espaço para que pudessem duvidar de sua função. O combate presente nessa fala é, de certa maneira, a defesa de uma possibilidade de identidade – um cerceamento dos significados da Educação Física e da sua função na escola, como propõe ele(a), tendo em vista a funcionalidade da formação docente, “não vai lá apenas para divertir”. O que chama a atenção é a resistência que o(a) Professor(a) 2 oferece à polifonia do currículo de sua formação inicial. Sua fala não anuncia o resgate à representação mais ideal de Educação Física, mas demonstra que sua prática não precisa estar atrelada à recreação porque possui objetivos a serem cumpridos. Seu argumento não nega a possibilidade da diversão, mas ao mesmo tempo reclama a funções mais objetivas.

A grande questão é que a Educação Física é um campo múltiplo, constituído por diferentes vertentes de forças culturais (LOPES; VIEIRA, 2016). Não nos cabe acusar ou criticar a prática docente de alguém, mas pensar uma formação inicial que propicie a leitura crítica sobre o campo, onde seus/suas professores(as) possam compreender-se sujeitos de determinadas identidades – e mais, que possam transitar entre elas da forma como acharem mais profícuo. Afinal, quem de nós representará a verdade sobre a realidade? A alternativa do(a) Professor(a) 2 parece se aproximar disso: nem em defesa da polifonia; nem em defesa da identidade fixa – como parece ser o caso dos(as) dois/duas últimos(as) professores(as). Atentemo-nos ao que dizem:

Professor(a) 3: E assim, quanto à questão de conteúdo, questão do domínio teórico, isso foi impecável, foi muito bom.

Professor(a) 3: Eu acho que o conteúdo todo, tudo que foi aplicado na faculdade deu uma segurança pra mim.

Professor(a) 4: [...] eu tentei levar isso para as minhas aulas. E na parte teórica também, tentei levar os autores que eu estudei que falam de construtivismo, de desenvolvimento cognitivo, motor, eu tentei aplicar tudo isso nas minhas aulas. E tudo isso que eu já tinha visto dentro da minha graduação.

Aqui os(as) professores(as) 3 e 4, diferentemente, significam, em comunhão com as características inquestionáveis relacionadas ao seu currículo, a impossibilidade de dissidência – atrelada à identidade hegemônica do campo. A representação da verdade do último é tão forte que, mesmo distante dos seus mecanismos de vigilância, seus/suas professores(as) não aparentam querer recusar aquilo que lhes foi proposto. É nesse nó que reside a questão perturbadora: a imposição da presença do significado. Derrida (1979) cunha o conceito de metafísica da presença para falar sobre essa noção de essencialidade da linguagem (e, em consequência, da cultura e da realidade). O significado “presente” é o que se faz verdadeiro, é o que “está lá” porque deve estar, porque é propriamente seu lugar.

É dessa forma, como vínhamos afirmando, que o significado sempre, hora ou outra, “desliza” – desliza no esforço da linguagem de torná-lo “presente”. Contudo, só se faz presente quando consideramos as relações de poder e representação que o produzem de determinada maneira. Ora, se há um significado verdadeiro sobre o campo e sobre a formação, se ela é inquestionável e sua identidade formatada, é porque há poderes atuantes empenhados em cercear e diminuir as possibilidades do que a formação/currículo/Educação Física pode. Frente ao que barra a multiplicidade, precisamos nos insurgir de maneira contrária. A formação, como mostra Dias (2009), precisa ser espaço de criação de problemas e não de respostas pré-prontas.

A identidade cultural verdadeira precisa sofrer sérios ataques. Nóvoa (2017) propõe uma formação inicial híbrida, no seu sentido mais pragmático: na relação universidade, escola e políticas públicas. Defendemos a proposta, mas gostaríamos de pensá-la um passo antes: uma formação inicial híbrida enquanto espaço de negociação cultural; encontros de diferentes culturas que possam se relacionar não em favor de sínteses, mas de múltiplas conexões. Sobre o híbrido, Dussel (2002) argumenta:

[...] não é uma síntese dialética, mas uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro. Quando se quer converter dois em um (ou híbrido), de fato tenta-se converter o mesmo em outro, e o outro no mesmo. Também se rompe com a lógica aristotélica de que algo “não pode ser e não ser ao mesmo tempo”: o híbrido é ambas as coisas, e é uma terceira também – o novo” (p. 66-67).

Logo, quando questionados sobre as características do seu trabalho atual, as respostas não tardam em confirmar o significado tradicionalista compartilhado entre os(as) egressos(as) pelo currículo. Ao que tudo indica, há uma certa relação entre a “certeza do que se faz” e a identificação da Educação Física como “esporte”, “brincadeiras” ou “desenvolvimento”. Apesar de citarem a reflexão, o trabalho aqui não é o da problematização das diferenças; pelo contrário, revela-se muito mais em comunhão com a identidade hegemônica tradicionalista²⁴ da Educação Física e do(a) professor(a) do componente.

Professor(a) 3: [...] a gente trabalha mais com atividades recreacionais, voltadas também para o aprimoramento das capacidades físicas e das habilidades físicas dos alunos. Através do resgate de jogos tradicionais, aí vem os projetos que nós fazemos com as crianças ao longo dos anos, né, ao longo dos bimestres.

Professor(a) 3: [...] dá pra fazer uma atividade de iniciação esportiva que possa compreender todo o grupo, que possa integrar todo o grupo ao mesmo tempo, são aquelas atividades coletivas, que não necessitam somente dos alunos organizados em fila, num momento tradicionalista.

Professor(a) 4: [...] eu, além de aplicar brincadeiras tradicionais, eu também tentava ter um momento pré-desportivo.

²⁴ Falamos a partir de Neira e Nunes (2009) que identificam, embasados em Silva (2017), três vertentes principais na Educação Física: Tradicional (Currículo Ginástico, Esportivista, Psicomotor, Desenvolvimentista, Saudável); Crítica (Currículo Crítico-Superador e Crítico-Emancipatório); e Pós-Crítica (Currículo Cultural).

Logo, como era novamente de se esperar, o currículo, por mais que esteja na base da promoção dessas dubiedades, representa a culpa individual daquele(a) que precisa enfrentar a realidade escolar. Afinal, se existirem questionamentos, de quem mais será a responsabilidade? Talvez estejam estacionados(as)... Talvez o que lhes falte seja uma nova pós, um novo método, um novo grupo de estudos, uma nova formação... Os dilemas continuam mais fortes do que nunca – quem é e o que faz o(a) professor(a)? Com o que deveria se identificar? Sabe-se lá de algum dia terão respostas.

Professor(a) 1: E tem vez que eu me pego pensando assim, eu falo, “Nossa, será que eu tô dando muita teoria e pouca prática?”, “Tem que ter mais prática, minha aula é mais prática”, mas tem vez que tem que fazer o aluno refletir...

Professor(a) 3: [...] agora não sei se eu estou certo(a) em fazer o que eu aprendi na faculdade, que eu acho que é o que está mais coerente, ou eu tentar falar a mesma língua deles, da rede municipal. Que é, no caso, um modelo um pouco mais fechado, mais tradicional.

3.3.3. Transições

Vimos que as questões que se apresentam são amplas, complexas e não podem ser resolvidas a partir de inovações ou atitudes unilaterais. Precisamos, de fato, pensar sobre a formação inicial em Educação Física e, mais, arriscaríamos dizer que também seria preciso incluir a formação de professores(as) em geral – passando pelo questionamento em relação à profissionalização docente, seus objetivos e, claro, concordarmos sobre as intenções da própria educação básica (GATTI et al., 2019). A(s) mesma(s) autora(s), nesse trabalho aprofundado de revisão sobre a história da formação docente, das suas políticas e encaminhamentos, revela(m) que os cursos de pedagogia, a título de exemplo para nós, passam por problemas muito parecidos: “formar o professor para os primeiros anos da educação básica, ou formar um pedagogo de modo geral” (GATTI et al., 2019, p. 29); “as dificuldades postas para um currículo de graduação atender a todas as postulações colocadas como sua responsabilidade são evidentes” (p. 29); a “amplidão de objetivos e extensão de aspectos formativos levou a um certo grau de inoperância e ambiguidade nas formações de professores para a educação infantil e primeiros anos do fundamental” (p. 29).

O sentimento é ambíguo: em primeiro lugar, demonstra que a formação em Educação Física especificamente (assim como em Pedagogia e tantas outras) não estão isoladas em seus questionamentos e poderão traçar caminhos e respostas em comunhão, pois, ao que tudo indica, determinados aspectos valerão em mais de um espaço. Por outro lado, é preciso reconhecer que

o trabalho será muito maior, já que se necessita de uma intervenção na própria cultura, na forma como entendemos a realidade da formação de professores e como negociamos os seus sentidos.

É justamente nesse ponto que essa seção se insere, pois, em todas as falas, uma coisa é unânime frente às significações compartilhadas nos depoimentos analisados: a movimentação constante e a readequação – ou, como prefere dizer um(a) dos(as) professores(as) entrevistados(as), há uma espécie de “transição” em curso.

Primeiramente, uma análise da transição-da-formação propriamente dita:

Professor(a) 1: Mas eu fiquei com inveja de quem veio depois de mim, porque daí teve lutas, teve capoeira, teve, assim, algumas matérias diferentes que é o que eu gostaria de ter tido aula na faculdade, para ter uma ideia diferente para passar para os meus alunos. Então assim, eu tive ginástica... mas essa parte de lutas eu não tive, tive por cima, mas não uma matéria, uns seis meses dessa matéria, era mais o *Quarteto Fantástico* mesmo, a gente tinha até aula de sábado, de atletismo, e de... é, na verdade, é um *Quinteto* [risos], o atletismo também entra!

Professor(a) 1: [...] agora que está tendo mais força os grupos de estudos na faculdade que eu fiz, que é a XXXX, que daí eles estão cobrando mais os alunos a irem. Estão instigando mais os alunos a irem. Antigamente, na minha época, não tinha tanto, agora que tem mais.

Professor(a) 2: Eu acho que eu peguei a universidade/faculdade num momento de transição onde ela começou a ser um pouco mais reflexiva. Hoje eu percebo, depois de estar formado, que ela tem um diálogo mais aberto, ela consegue trazer algumas temáticas que são mais reflexivas, e... eu peguei esse momento de transição, consegui pegar ali no... eu ingressei em 2012, eu percebi que a partir de 2014 ela começou a ter essa mudança, eu me graduei em 2015, então peguei uma parte dela. Conversando com algumas outras pessoas quando eu fiz estágio, com alguns professores que se formaram em anos anteriores, é... dava para perceber uma diferença bem grande no currículo, na maneira como era abordada as aulas. Eu acredito que hoje em dia ela tá um pouco mais reflexiva, mas quando eu peguei ela *tava* ainda tendo essa transição da parte um pouco mais tecnicista pro reflexivo.

O(a) Professor(a) 1 comenta sobre a ampliação das matérias ofertadas, ou, pelo menos, a ampliação do escopo das disciplinas mais antigas. Em tom de brincadeira menciona o *Quarteto Fantástico*, fazendo referência ao estudo dos esportes tradicionais que compõem em grande medida o compêndio prático da Educação Física – futebol, vôlei, basquete e handebol. Percebe o currículo da sua graduação como algo que apresentou menos possibilidades, tanto no que diz respeito às vivências ofertadas quanto ao que se refere à temática da pesquisa – assunto que abordaremos com mais afinco na última seção desse capítulo. É preciso mencionar que esse incentivo à pesquisa poderia gerar efeitos positivos quando se tem em mente uma proposta de leitura crítica do campo, pois, como demonstra o(a) Professor(a) 2, em conversas que desenvolveu com outros(as) professores(as) em época de graduação, há diferenças daqueles(as)

que se formaram em anos anteriores. É de se interpretar que o trabalho das formações mais antigas pendiam muito mais para o tecnicismo, produzindo uma identidade de professor(a) alinhada com os preceitos mais tradicionais do campo, já que os(as) próprios(as) egressos(as), advindos(as) de formações ainda de perspectiva tradicional (e muitas vezes tecnicista), se identificam pouco com as práticas dos(as) professores(as) mais antigos.

Objetivamos, portanto, para além do juízo de valor, demonstrar como os(as) egressos(as) significam as mudanças curriculares e também interpretam novas maneiras de ser professor(a), posicionam-se em diferentes identidades e como pensam a Educação Física e o papel social da escola. O que nos leva também a algo presente na fala dos(as) entrevistados(as) – e que coaduna com o que vai se desenrolando na pesquisa –, que é a crítica às concepções das formações anteriores. Assim, ao que tudo indica, as diferentes identidades travam disputas ferrenhas por espaço no âmbito da linguagem e do poder de representar – o que reforça a concepção de currículo como espaço-tempo de negociação (MACEDO, 2006) e cultura como arena de enfrentamento (SILVA, 2017). Há também uma vontade de verdade em jogo, um poder que se empenha em delimitar as possibilidades do significado (SILVA, 2006).

Aqueles(as) que são formados(as) em tempos mais recentes dessa transição não possuem cautela ao desferirem críticas aos(às) companheiros(as) de profissão: a Educação Física é mais do que “eles(as)” fazem, até por isso, não raro, os(as) graduados(as) em cursos anteriores são representados como estacionados.

Professor(a) 1: porque tem professor que ainda tá cristalizado na ideia de que tem que ser igual antigamente. Não pode mudar. “Ah, porque é difícil dar circo!”, “Ah, porque é difícil dar dança!”, o aluno tem que ter as experiências.

Professor(a) 3: É... tanto é que tem professores na rede que estão há mais tempo que eu, que a gente tem, né, as reuniões pedagógicas, tudo mais, que a gente prepara a aula, né... aí eu não sei se a diferença da formação, por eles serem formados há um tempo maior que eu, e por eu... sou tipo, meio que recém formado(a) até, né, então eu não sei se o esquema de formação deles é esse daí de desassociar a teoria, muitas vezes colocar somente a prática, mas eu, pelo menos, eu fui bem orientado(a) na minha formação a sempre ter um plano de aula que siga teoria com a prática. Então acredito que isso supriu bem na minha formação.

Fragmentos de significações sobre a movimentação, sobre o novo e sobre a transição, e que deixa o antigo para trás; resquícios de um currículo transitório, inquestionável, acima de qualquer dúvida – errado é o outro que, se um dia impôs sua identidade, hoje é alçado ao *status* subjugado da diferença (WOODWARD, 2014). O que queremos enfatizar não é um conservadorismo em relação à formação inicial, mas, muito pelo contrário, que é preciso

atentar-se ao compartilhamento dessas concepções. Em suma, diríamos que a grande maioria identifica essas transições curriculares, no entanto, há que se questionar seus pontos positivos e negativos. Há, certamente, um destaque concedido a mudança constante do currículo e sua abertura para o novo, e isso pode ser, claro, de grande valor. Por outro lado, é necessário que também identifiquemos uma lógica mercadológica que contribui para significar a movimentação e a defasagem irreparável do currículo – se suas renovações fazem-se de maneira tão constante, é bem possível que ganhem cada vez mais característica de contornos “líquidos”. Dessa perspectiva, é fundamental chamar a atenção para o fato de que essas renovações não condizem com o abandono de uma formação inicial nos moldes tradicionalistas. É possível que o currículo seja transmutado a cada semestre e não perca, por isso, sua condição técnica.

Há também quem comente, a partir do que é falado até aqui, sobre a outra ponta do processo, uma espécie de transição daqueles(as) que atravessam a graduação e obrigam a organização curricular a se posicionar de maneira diferente.

Professor(a) 4: Não se tem mais um perfil de aluno passivo, tem um perfil crítico. Como o aluno tem um perfil mais crítico, um professor com uma metodologia mais reflexiva, eu considero que se encaixe melhor.

Sabemos que a contemporaneidade, principalmente após os anos 2000, com o advento da internet e das tecnologias de comunicação, apresenta rupturas com os tempos passados, que são, na maioria das vezes, difíceis de acompanhar e explicar. Como afirma Levy (1999), grande parte do sistema social foi tomado por aquilo que chama Cibercultura – conceito que tenta dar conta da invasão do “ciberespaço” na vida cotidiana de cada indivíduo, seja em sua perspectiva macro ou micro.

Dizemos, porque não parece restar dúvidas de que, mesmo que a internet ou os meios digitais não sejam algo tão presente em todos os espaços do planeta, na realidade imediata de cada um (contexto micro), essas tecnologias não deixam de influenciar ou até mesmo dirigir os rumos de determinada civilização (contexto macro) – vide quantas eleições presidenciais são decididas por grande influência das redes sociais; como ataques virtuais ou com equipamentos de alta tecnologia influenciam diretamente na economia e, conseqüentemente, no cotidiano de cada um(a) de nós; como os meios de comunicação digital tornam-se cada vez mais multiplicadores de notícias que inflamam revoltas e rebeliões; como os jornais necessitam, para continuar operantes, produzir o máximo possível de notícias e como isso nos transforma em expectadores(as), quase em tempo real, de tudo o que acontece nos países de todo o mundo;

dentre tantos outros exemplos. É dessa maneira que o autor propõe uma relação que faz alusão ao mito bíblico de Noé: a internet, hoje, é uma espécie de novo dilúvio.

O que queremos dizer, levando em consideração a assertiva do(a) Professor(a) 4, é que as “novas gerações” são, de fato, muito diferentes, revelando graus notáveis de rupturas com os contextos anteriores. Camargo (2017), abordando o contexto das gerações Y e Z no ensino superior da Educação Física, demonstra como tem se intensificado a dificuldade de interação entre os professores e seus/suas novos(as) alunos(as) e como o celular, por exemplo, pode ser um meio de auxílio, mas também uma forma de desconexão do momento presente – é nesse sentido que a autora se refere aos(às) pesquisados(as) como “conectados”. Entendemos que é por essa via que o(a) último(a) dos(as) professores(as) entrevistado(a) remete sua fala ao “novo perfil de aluno, mais crítico”, proposto também por Gatti et al. (2019).

As tecnologias da informação permitem um rápido acesso a pesquisas, notícias, vídeos de opiniões (sobre os mais variados assuntos), que oferecem um arcabouço de contra argumentação sempre que necessário. Não seria preciso afastarmo-nos muito da nossa própria pesquisa para justificar a diferença geracional presente na nossa sociedade contemporânea.

Empenhamo-nos em dizer que a realidade não acontece por si só – conceitualmente falando – mas é produzida através da representação que possibilita a criação de significados diversos sobre ela. Se há uma ruptura dessa magnitude, como representa o advento da internet ou a propagação da cibercultura, parece lógico dizer que todo um sistema linguístico é produzido novamente onde emerge uma polifonia de significados muito maior do que em qualquer momento histórico. Essa “babel eletrônica” (SARAIVA, 2008) só pode representar novas leituras da(s) realidade(s) em larga/veloz/ampla escala.

Logo, torna-se função do currículo da formação inicial (e aos seus/suas professores(as)) não “estacionar” frente às novidades do mundo contemporâneo, pois seus/suas alunos(as) são outros(as), suas discussões permearão novos assuntos e esses já não se identificam mais com a identidade de aluno passivo, que não questiona o que se apresenta – apesar de, como vimos, suas falas iniciais não confirmarem essa criticidade anunciada. No entanto, é uma espécie de oportunidade única dos(as) egressos(as) dizerem que é hora do currículo “correr atrás” – e se não conseguir, poderá ser punido com o trancamento da matrícula, com a transferência para outra faculdade/universidade, outro curso... O que não se pode é estagnar. A palavra de ordem é movimento (BAUMAN, 1999). Contudo, o currículo dá a entender que cumpre bem essa função, que o antigo ficou e continua ficando para trás. Mas será mesmo?

3.3.4. Posicionamentos

Há algo que vai ao encontro com a última fala do(a) Professor(a) 4 e que não podemos nos furtar: existe uma disposição em propor coisas para o currículo da formação inicial. É relevante comentar que não tivemos momentos específicos de questionamentos do tipo: “para você, como as coisas deveriam ser?” ou então “como o currículo deveria estar organizado?”. Vê-se, ao contrário, que os participantes pouco chegaram a discutir na formação inicial sobre a forma de sua própria organização, seus motivos, interesses. O assunto demonstra-se bastante obscuro e reforça aquilo que Alviano Júnior e Neira (2017) enfatizam em relação à participação de um(a) aluno(a) na construção curricular da instituição de ensino superior específica estudada, como comentado no capítulo inicial.

Aqui, em contexto mais amplo do que a pesquisa referida, já que se trata de duas instituições de ensino superior privado, a história não foi diferente: pouco ou nada se sabia sobre a política do curso.

Professor(a) 1: Eu não tive acesso ao PPP [...] eu acho que melhoraria... que teria feito alguma diferença para a gente entender o objetivo do que a gente está fazendo. Tipo, mesmo o professor falando “Óh, o objetivo da aula nesse semestre é isso, isso e isso”, mas você ver o objetivo dos seus três anos de faculdade, do curso como um todo, “Ah! Eu vou ter que saber fazer isso, isso e isso”, e aí você fica “Nossa, eu não aprendi isso, deveria ter me esforçado mais” ou, por exemplo, “Vou me esforçar mais porque eu tenho que saber isso, isso e isso saindo da faculdade”. Então eu acho que seria importante sim mostrar o PPP. Ou falar assim “o objetivo do curso todo...”.

Professor(a) 1: Para a gente até cobrar da própria faculdade. Eu lembro dos professores falando “Vocês vão aprender isso, o objetivo é esse, vocês têm que sair daqui sabendo fazer isso!”, só que do jeito formal de me mostrar o PPP, não, seria interessante, ao meu ver.

Professor(a) 2: Não me lembro de ter tido contato com o PPP daqui da universidade/faculdade. [...]. Até pra saber o que se espera das pessoas que estão aqui enquanto formação, que quando você sabe o objetivo que se espera de você fica algo mais concreto, você foge daquele abstrato, de você ficar imaginando, idealizando algo que se espera de você.

Professor(a) 2: [...] você conseguir questionar “o porquê que eu tenho que alcançar isso sendo que eu estou num curso de Educação Física?”. Ou questionar “legal, esse tipo de objetivo está aqui, mas acho que já é algo ultrapassado e acho que mudou a visão da... do nosso campo a gente pode estar preocupado com outro tipo de objetivo”. E se não alcançar também serve até como reflexão do porquê que eu não alcancei isso, o que que faltou eu... estar um pouco mais aberto, ou pesquisar mais, ou “por que eu não cheguei nisso? A universidade/faculdade não abordou tanto esse tema? Ele colocou lá como objetivo e por que que não abordou?”. Acho que ajudaria muito para esse senso crítico mesmo ser desenvolvido.

Vemos como a significação do individualismo compartilhada pelos(as) egressos(as) permanece em dominância em diversas áreas. Quando perguntados, Professor(a) 1 e 2 não demoram em responder que seria oportuno conhecer o projeto político para saber o que eles(as), enquanto alunos(as) da instituição específica, deveriam saber durante o curso, ao final e para além dele – e nesse caso, claro, onde eles próprios erraram caso algo não tenha saído como esperado. Mais forte ainda, a cultura do “faça você mesmo” atribui a responsabilidade aos(as) egressos(as) até mesmo quando, em tese, dever-se-ia falar dos objetivos estipulados pela própria instituição de ensino, ou seja, aquilo que ela pretende desenvolver durante os anos de formação. Vendo dessa forma, é claro que o olhar sobre um tipo de registro como o PPP só pode demonstrar “o que se espera das pessoas” – em outras palavras, deve ser um guia para dizer o que deve ou não ser aprendido, trabalhado, executado.

Ora, as aspirações de um projeto político não podem estar restritas a esse nível instrumental! Como vimos com Hall (1997), em tudo há uma medida da cultura e nesse tipo de produção não poderia ser diferente. Com base em Silva (2017) e em Macedo (2006), podemos dizer que isso também compõe o currículo da formação inicial. Um projeto político não demonstra simples objetivos, mas também uma concepção de formação, de alunos(as), de egressos(as) e/ou a função social da educação – fica mais simples enxergar quando, por exemplo, os(as) egressos(as) afirmam que durante a formação não ficaram nem sabendo da proposta do curso. Não se trata de produzir críticas ou desmanches a todo momento, mas de sempre reafirmar a importância do documento como instrumento possível de ser trabalhado, pensado e questionado. Estamos convencidos de que poderia estreitar relações entre os sujeitos da formação, como abordaremos mais adiante.

Por ora, merece destaque a fala do(a) Professor(a) 2 que, apesar da ambiguidade, demonstra também, ao final de sua fala, compartilhar a responsabilidade por sua formação com a sua instituição e, de certa forma, resistir ao pensamento individual que trouxera na primeira fala sobre outro tema. Não esperávamos que esses momentos acontecessem de outra maneira, como demonstramos com Veiga-Neto (2017); não há centralidade ou espaço autêntico da revolta que, consciente de si, resiste à investida do poder, o que há são momentos esparsos, que vez ou outra podem gerar movimentos de maior proporção, como visto na seção 1, sobre a análise da formação inicial. O Dr. Frankenstein (NEIRA, 2009; NUNES, 2011) gera diferentes efeitos, e dentre eles está a resistência de sua própria criatura aos seus ensinamentos.

Sobre a imersão à política proposta pelos cursos de graduação, é preciso atentar ao que traz o(a) Professor(a) 3:

Professora(a) 3: É, eu não tive oportunidade de participar disso, e que eu me lembre os meus colegas de sala também não. Só se for que tenha participado alguém de um outro semestre, mas eu não me recordo disso. Porém, eu acho que seria bem interessante, até porque é o momento desse conselho, desse grupo, de ouvir o que nós estamos falando como aluno(a), achando do andamento do curso, o que pode ser modificado para os próximos universitários que vão chegar e tudo mais. Mas eu não participei disso.

Sua fala reforça as alegações que vínhamos trabalhando – senão a participação em construções, pelo menos o conhecimento dos(as) graduandos(as) e egressos(as) em relação às proposições dos cursos. No entanto, o(a) entrevistado(a) vai além quando diz que não sabe e não conheceu ninguém, nem de sua sala ou de outros semestres, que tenha feito algo relacionado.

O que enfatizamos segue nessa linha de pensamento: não se trata de construir um currículo/projeto político/formação inicial, a partir do que se ouve dos(as) graduandos e egressos(as). Isso seria apostar na racionalidade daquela concepção de sujeito-sociológico, proposto por Hall (2006), que é capaz de analisar o processo da formação como um todo e propor um melhor caminho ou a síntese dos antagonismos. O sujeito-fragmentado e a formação enquanto espaço privilegiado da hibridação não admitem um caminho único – por outro lado, também não pode conceber decisões unilaterais que façam impor têmperas aos sentidos.

Como defende Gatti et al. (2019), a formação de professores necessita estar calcada em, pelo menos, 3 linhas centrais: (1) a de que se trata de um espaço cultural; (2) que os(as) docentes(as) são peças-chave no que diz respeito ao processo; (3) e que trata-se da formação de indivíduos para a sociedade. O que esperar de um currículo que, como mostra-se nesse caso, representa sua autossuficiência? Como propor, dessa forma, o trabalho democrático, coletivo, que subverta a lógica da individualidade? É preciso debruçar-se sobre essas temáticas que não são simplesmente burocráticas, mas que possuem profunda relação com a representação e a produção de identidades docentes. Como abordado a seguir, ainda nessa lógica, a significação dos(as) egressos(as) só pode ter relação com o distanciamento entre eles(as) e o currículo da formação inicial:

Professor(a) 4: Sim, eu tive um contato superficial com o projeto pedagógico da universidade. Quanto a formação do currículo não tanto. Nenhuma oportunidade para questionar de forma crítica por que “disso”. E acho que não influenciaria tanto porque talvez eu não tivesse uma maturidade para poder interferir nisso, ou mesmo para interpretar de forma adequada isso. Nesse sentido, quando eu digo maturidade, é uma maturidade acadêmica, certo?

Sua fala se faz duplamente importante: em primeiro lugar, porque rompe com a homogeneidade do que vinha sendo encontrado até o momento, ou seja, foi alguém que travou contato com a proposta política da sua formação. Por outro lado, em segundo lugar, afirma que não teve oportunidade de participar de nenhum debate sobre o tema, mas que possivelmente não faria diferença, já que não possuía “maturidade acadêmica” para “interferir” com relevância. Afinal, do que se trataria a maturidade acadêmica? Por que apenas aqueles(as) que possuem maturidade acadêmica podem “falar” em relação ao projeto político? Deteriam a verdade sobre o campo os(as) acadêmicos(as) mais maduros(as)? Nessa lógica, não deveríamos encontrar as problemáticas que foram ressaltadas durante o início de pesquisa e até o momento.

Como analisamos até aqui, não se trata de descobrir a verdade sobre a realidade; mas trata-se de quem tem o poder de falar (representar) sobre ela (SILVA, 2006). Julgamos que os “acadêmicos” exercem a dominância nessa situação – conseqüentemente, possuem o direito de falar por seus/suas alunos(as). Dessa forma, alçados a níveis superiores, só podem mostrar-se distantes daqueles(as) que passam pela formação inicial. Práticas bastante tradicionais e que demonstram heranças da concepção prioritariamente teleológica da profissão docente. Apesar da anunciada transição, o currículo parece que se modifica pouco em diversos momentos.

Quisemos enfatizar essa situação específica porque em outras a coragem de arriscar é maior e os(as) egressos(as) permitem-se tomar posição. A questão que fica é: poderiam ter feito isso antes? Porque não fizeram já se demonstrou certo, mas e se tivessem feito, o que teria ocorrido? Por enquanto, deixando de lado o campo das possibilidades, trabalharemos com a imanência das relações. Retomemos a discussão proposta inicialmente:

Professor(a) 1: Podia ter uma... por exemplo, dentro do semestre, vamos supor, é... metade ser focado pro esporte, e metade ser focado para a escola, “como trabalhar isso na escola?”. Teve também? Teve, mas eu não lembro muito, eu lembro mais focado pro esporte do que da escola.

Professor(a) 2: [...] acho que seria legal o questionamento do porquê que essas... esses esportes ainda... até hoje são colocados como “carro-chefe” da Educação Física, porque a escolha deles e não da capoeira, da gente aprender que na universidade/faculdade ser um... esporte visto na... escola, porque é um esporte nosso aqui do Brasil, que tem todo um contexto histórico por trás... Por que o vôlei e não o *badminton*? Tentar conseguir com que os alunos entendam porque que tem essa hegemonia, que não é errado trabalhar esses esportes só que compreender por que eles são trabalhados [...].

Professor(a) 2: Acho que seria legal na... no curso de licenciatura de estar abrindo isso, de tentar evitar de ser um semestre trabalhando várias vertentes, tentar trabalhar essas vertentes para conseguir ter um aprofundamento maior em um período mais longo. Se você, no decorrer do ano, selecionar duas vertentes para trabalhar num semestre, duas para trabalhar em outro, para

conseguir ter um aprofundamento melhor, acho que daí até o... as pessoas quando saíssem da graduação, conseguiriam sair se sentindo mais aptas a conseguir escolher qual que ela acha que seria uma visão que bate mais com a visão de mundo que ela tem, e também até pra quando ela for trabalhar dependendo da escola que ela for entrar, mesmo não batendo com a visão de educação que ela tem, ela saber como que é determinada vertente, ela não sentir uma pressão tão grande pra ter que seguir aquilo que a escola pede.

Professor(a) 3: Então acho que essa parte foi falha. E essa parte de problemas mesmo, essas ocorrências que acontecem na escola. Eu acho que tem que ser preparado isso no curso de licenciatura, porque isso daí é uma coisa rotineira, todo dia na escola tem uma ocorrência nova. Acho que não dá pra focar só em ocorrência quando é primeiros socorros, que a gente precisa avisar os pais, precisa cuidar ali da criança. Mas tem as outras ocorrências, por indisciplina e tudo mais, que a gente tem que aprender a lidar com isso, né. Então, eu acho que essa parte é meio falha.

Frente à investida de falar sobre o que poderia ser diferente em sua formação, os depoimentos evocam representações compartilhadas pelo currículo que demonstram significados já conhecidos por nós até o momento – e que nos permitem afirmar que são uma espécie de “cultura da formação”: sua tradicionalidade (vê-se como os(as) Professores(as) 1 e 2 questionam o seu foco esportivo) e como se faz uma empreitada difícil colocá-lo sob questionamento (percebe-se como o(a) Professor(a) 3 desferiu críticas mais amenas). Como propôs Hall (1997), aqueles(as) que desejam construir mudanças, tendências outras, devem agir no nível da cultura – devem conhecê-la, entender suas regulações, os poderes envolvidos e os significados instituídos e, mais importante, extirpar a ideia de ação frente a uma instituição ou ator específico. O trabalho é grande e, claro, sempre incompleto, mas é justamente isso que anunciamos no início da pesquisa quando dissemos que aqueles(as) que se propõem a fazer Estudos Culturais devem sentir na pele seus próprios limites (HALL, 1992). É dessa forma que precisamos nos debruçar sobre a “cultura formativa”, intervir política e historicamente nela/com ela.

Criando ferramentas para essa investida, faremos levante frente a posicionamentos como o do(a) Professor(a) 4, pois sua ausência nessas últimas citações sobre a estrutura formativa, contrariando seu próprio posicionamento sobre o novo perfil crítico dos(as) discentes, também demonstra algo importante: que sua não-disposição em propor algo para a formação inicial permanece ainda em comunhão com sua fala sobre o projeto político. É preciso conferir-lhe sua posição docente, seu espaço de fala. Os currículos da formação inicial em Educação Física não podem se eximir dessa tarefa.

3.3.5. A pesquisa na formação

Algo, à exemplo do terceiro eixo (transições), parece ser de comum concordância na fala da maioria, e é sobre o desenvolvimento de pesquisas: todos(as) admitem sua importância para o curso e para o seu desenvolvimento pessoal – apesar do tema afetá-los de maneira diferente, como veremos.

Professor(a) 2 e 3 elogiam o processo, revelam a participação fundamental que a pesquisa (normalmente caracterizada através do TCC) desenvolve na formação de cada um(a), e como o tema é encarado até mesmo como um “divisor de águas”. Por outro lado, no entanto, é possível identificar o reavivamento da representação individualista ou do “faça você mesmo” que o currículo compartilha, agora tendo a pesquisa como vetor. O(a) Professor(a) 2, por exemplo, fala do TCC como uma forma de destaque, uma maneira de afastar-se do trabalho da “maioria dos professores”; já o(a) Professor(a) 3, chama para si a responsabilidade e diz atribuir importância ao TCC, porque lhe dá autonomia para ir “atrás do conhecimento”.

Professor(a) 2: Eu acho que a pesquisa foi fundamental pra minha formação, que foi onde você consegue se confrontar com as coisas que você viu no decorrer da... dos anos...

Professor(a) 2: Se não fosse o TCC, provavelmente eu sairia com essa dúvida ainda e estaria trabalhando como a maioria dos professores que eu vejo trabalham. Estaria tentando fazer com que o aluno adquira uma saúde, tenha desenvolvimento de alguma habilidade melhor, consiga ser o destaque no esporte [risos]... e acabando reproduzindo o que já é reproduzido há alguns anos já na nossa área. Hoje em dia a pesquisa... continuo pesquisando, continuo sempre procurando artigos científicos, é... continuo... depois da graduação continuei fazendo a pós graduação, consegui aprofundar melhor algumas dúvidas que eu tinha, algumas temáticas que eu consegui aprofundar melhor, e também tive que fazer outro... outro projeto para poder apresentar no final, tinha que fazer como se fosse uma espécie de artigo, que também daí ajudou a aprofundar mais ainda no que eu vinha estudando e consegui entrar em contato com outras... outras visões também. Foi ali que eu consegui compreender um pouco melhor até o pós crítico também.

Professor(a) 3: Bom, é... eu acredito que a pesquisa foi de fundamental importância [...].Então eu acredito que a pesquisa trouxe um amadurecimento e um olhar ainda mais amplo quanto a questão dos problemas que eu tenho na minha rotina escolar, com os problemas que a gente, às vezes, como professor, a gente tenta buscar a solução, né. Aprender a olhar e a entender o outro lado para daí eu tentar buscar uma solução. Mas eu acho que a pesquisa, pra mim, na faculdade, foi um sinônimo de amadurecimento.

Professor(a) 3: [...] realmente traz um amadurecimento, uma autoridade da gente como aluno e tudo mais, e agora como professor(a), falar sobre determinado assunto. Eu acho que a questão da fixação do conteúdo, eu acho bem maior, porque a gente vai atrás do conhecimento, da solução do problema que a gente quer resolver, então acho que a pesquisa é bem válida.

De fato, é preciso concordar, ser um(a) pesquisador(a) da sua área pode lhe conceder destaque ou promover uma maior autonomia, não caberia a nós discutir a importância disso para cada um(a). No entanto, como já vimos, explicações e justificativas não são utilizadas a esmo, mas possuem uma carga representacional produtora de realidade muito forte – e o currículo, ao falar de pesquisa, é vetor “poderoso”, mais uma vez, dessa criação. É, portanto, bem claro até mesmo quando reparamos o que eles não contextualizam, por exemplo, sobre contribuir com o campo, ou com uma produção que poderá ser acessada por outras pessoas que, a partir daí, poderão construir novos pensamentos sobre a educação ou sobre a formação inicial em Educação Física. O significado central é na grande maioria das vezes o próprio indivíduo; o trabalho é por ele(a) próprio(a) e sobre como ele(a) poderá resolver seus próprios problemas. As palavras que se usam para justificar não são apenas palavras e muito menos palavras do próprio sujeito – são fruto de um trabalho representativo intenso, que não depende de centro de controle, mas de focos múltiplos de atuação e poder.

A fala do(a) Professor(a) 1 mostra como a representação pode ser “pesada” – agir disciplinarmente no corpo (HALL, 2016). Seu exemplo demonstra como a cultura vai além do que é significado, da produção do discurso, mas provoca afectos (GROSSBERG, 2015), castiga quem “estaciona”, quem não se movimenta – mais uma vez a significação é da necessidade da busca incessante e a sua “insuficiência”. Sobre o TCC, comenta:

Professor(a) 1: O TCC e o artigo, acho que foi o que mais me cansou, assim, eu aprendi mais fazendo outras coisas, aprendi mais as vezes tendo uma aula, às vezes pesquisando, às vezes tendo uma prática, é... é importante um TCC, é uma coisa formal, é importante fazer pra ver o que o aluno conseguiu aprender da matéria do TCC, conseguir elaborar um texto, elaborar o seu pensamento sobre o tema que você escolheu. Mas assim que você “Nossa! aprendi muito meu TCC!”... aprendi mais fazendo outras coisas, aprendi mais na prática, mais dando aula do que com meu TCC.

Quando questionado(a) sobre eventos, grupos de estudo, responde:

Professor(a) 1: Tenho vontade de ir mais? Tenho, mas não tô naquela gana de quando eu tava na faculdade quando me formei. Agora dei uma abrandada, mas quem sabe futuramente tenha mais vontade de participar mais. O grupo de estudo que eu participo às vezes e que é o XXXX da XXXX, eu pretendia ir em todos do ano passado e eu só consegui ir em quatro. Então, eu quero ir mais, porque é só um compromisso de sábado, uma vez por mês, das nove ao meio-dia, então assim tem um esforço a mais para conseguir ir, mas é que às vezes eu tô tão cansado(a) de dar tanta aula... Eu quero dormir.

Professor(a) 1: [...] é tão importante que às vezes eu me sinto culpado(a) por não ir. Eu falo “Nossa, eu tinha que ter ido!”, porque é bom sempre a gente estar se mantendo atualizado, sempre estudando, sempre trocando ideia.

Professor(a) 1: [...] têm bastante professor que fala “Sempre tem que continuar estudando” [...].

“O TCC é uma coisa formal”, “aprendi mais fazendo outras coisas”, “não tô naquela gana”, “continuar estudando”... Vê-se uma clara identificação com a prática escolar do(a) Professor(a) 1 em detrimento do que envolve a pesquisa, a escrita, a socialização de produções. Por outro lado, é nítida a preocupação sobre não frequentar esses espaços, a culpa por não participar, faltar, fazer outra coisa. É visível que a cultura na qual está inserido(a) (nesse caso, a da formação inicial) construiu uma lógica em relação à pesquisa que parece até mesmo nociva – ou, no mínimo, angustiante. Os sentidos incrustados nas representações compartilhadas afetam o(a) professor(a) em seus momentos mais íntimos, reclamando à disciplina que foram submetidos e ensinados – mais uma vez o currículo se faz presente, mesmo sem estar, num modelo panóptico de disciplinarização.

Veiga-Neto (2017, p. 65), explicando Foucault, comenta sobre a disciplina:

Tais técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante. Foucault está falando aí de práticas disciplinares e de vigilância como uma ação que institui e mantém tais práticas; ele está falando de disciplinamento e panoptismo.

Não à toa, mesmo fora do campo de vigilância do currículo, o(a) Professor(a) não se sente à vontade para simplesmente dizer que “não quer ir ao grupo de estudos” – e como o faria se a realidade construída é a do não-estacionar, do “faça você mesmo” e da culpabilidade exclusiva. Dessa forma passamos a compreender que, como ele(a) mesmo propõe, o(a) Professor(a) vez ou outra resiste à lógica individualista de produzir cada vez mais: ele(a) dorme – e não seria estranho se o sono se tornasse motivo de remorso.

Percebe-se novamente que significar nunca é um ato isolado ou de um sujeito específico. Pois, apesar das traduções, dos deslizos e das diferentes afetações, o local da representação e dos sentidos em dominância que se produzem através da linguagem (pelos mais diferentes vetores de força), na cultura, retornam sempre, de uma forma ou de outra. Como se pode ver no depoimento do(a) Professor(a) 4, que constantemente atribui a si mesmo suas falas, suas escolhas e seus caminhos.

Professor(a) 4: Então, eu aprendi a lidar um pouco com pesquisa na minha licenciatura, fazendo TCC, mas o viés da pesquisa veio mais forte depois que

eu terminei a licenciatura, que eu comecei a participar de grupos de estudo, onde eu aprendi melhor a pesquisar, a filtrar o que eu estou pesquisando.

Professor(a) 4: Sempre foi fomentado a pesquisa, a leitura, produção de pesquisa também. Então isso veio muito forte comigo, para eu não parar de estudar quando eu saísse da faculdade e isso fez com que eu me tornasse apto.

Pouco se registra sobre a pesquisa e suas potencialidades, sobre a importância desse trabalho para o desenvolvimento de um olhar crítico frente às realidades que nos orientam. A significação construída é comumente de algo mais formal, burocrático, preso ao TCC, ao artigo final. A pesquisa, pensando na hibridez que é o espaço da formação inicial, não pode estar alocada em um horário específico, não há espaço certo para que aconteça – deve hibridizar o currículo, ser híbrida de sua atuação. É preciso que isso componha a realidade dos(as) egressos(as) (e dos(as) alunos(as) também) na medida em que proponha novas traduções para a Educação Física e para a educação, o que só poderá ser feito através da atuação na e pela representação – a já comentada intervenção cultural. Dessa forma, tanto faz que o trabalho final seja um artigo, um TCC ou uma apresentação, desde que promova a amplitude da visão e não restrinja as representações ao individualismo, à burocracia ou à disciplinarização.

4. REMONTANDO-TRADUZINDO

Como vemos, os significados construídos se mostram diferentes. No entanto, não estão, de forma alguma, em extremos opostos. O currículo, apesar de não funcionar como um compêndio de signos estruturados de significações possíveis, também não está aberto ao aleatório, como poderia se interpretar de uma análise pós-estruturalista da linguagem mais radical. Estamos com Hall (2003) quando diz que os sentidos, ao sofrerem a intervenção do poder, podem ser mapeados, intuídos superficialmente, porém, nunca previstos. É dessa forma que não poderíamos intitular este capítulo de outra maneira; queremos enfatizar essa relação de “dívida” no que se demonstra a análise nesta pesquisa. Construções que serão consideradas possíveis dentro de um espectro bastante grande de interpretações possíveis. A ideia não é demonstrar a incapacidade de uma sólida produção teórica, mas, ao contrário, é justamente em coerência com o quadro teórico até aqui apresentado que temos o compromisso de dizer que nunca chegaremos a produzir nada sem traduzir. Assim se forma

[...] a dívida: a dívida da (impossível) tradução. Todo ato de língua já é um ato de tradução, a tradução é a língua, a tradução porta a dívida, a eterna dívida para com o autor, para com a vida do tradutor dividido, endividado, castigado. Da tradução à confusão, ao que há de babilônico na língua [...] (FERREIRA, 2008, p. 91).

Grande parte do que a pesquisa se propôs a fazer já foi construído. Nosso trabalho, neste capítulo em específico, será o de tecer uma reconstrução sobre tudo o que trouxemos até o momento, relacionando o que se encontra em seções distintas. Dessa maneira, a escrita desse e do último capítulo têm o intuito de ser mais livre, se assim podemos dizer, a fim de debruçar-se com mais afinco naquilo que foi produzido pela própria pesquisa. Elementos documentais que ora subsidiaram a construção das perguntas que foram levadas para os(as) professores(as) na pesquisa de campo; assim como aquilo que entendemos pelas significações dos(as) egressos(as) do curso de formação inicial em Educação Física, separados através de eixos individuais, comporão o corpus desse capítulo de forma menos segregada.

Reafirmamos, novamente, agora no contexto dessa porção do trabalho, que não se tratará de produção de sínteses em relação ao que foi criado, mas o movimento é de preocupação em cima daquilo que se dá na multiplicidade. Em outras palavras, não nos interessará encontrar vetores únicos de força que produzem significados específicos dentro das relações práticas da representação; da mesma forma, não nos compete criar estruturas fundamentais sobre os sentidos compartilhados pelos currículos da formação inicial em Educação Física. Intentamos,

novamente, uma escrita que poderá, certamente, remeter-se a infinitos campos de possibilidades: optamos, no entanto, dentro de nossas limitações, por alguns recortes. Assim, ao nosso ver, reside aí a riqueza de qualquer pesquisa que se proponha aberta à diferença – e que não invista no desejo por cristalizar significados. Construiremos, a partir de suas falas, um encadeamento das significações compartilhadas.

Os(as) egressos(as) foram então convidados(as) à cultura do currículo da formação inicial no momento em que adentraram ao curso – ou até antes. Uma das primeiras e mais importantes significações que o ambiente formativo promove é a de que a Licenciatura, em contraponto ao Bacharel, encontra-se em segundo plano. Temas como o da musculação, do estilo de vida *fitness*, das competições de diversas modalidades, estão espalhados por todos os lugares – inclusive, como mostram Lopes e Pinheiro (2019), também nas páginas das instituições na internet, onde, talvez, tenha ocorrido um primeiro contato com o curso para conhecer sua localização, preço, grade horária. As representações que envolvem a licenciatura são em sua maioria ausentes, com um menor destaque, normalmente envolvendo temas mais caros ao treinamento desportivo, à recreação ou simplesmente à ludicidade.

Logo, uma racionalidade mercadológica começa a ganhar espaço nas significações que compartilham e que os(as) acompanha até sua saída e por diversos momentos enquanto egressos(as) do curso e docentes da área: um primeiro ponto importante é que o “leque” de possibilidades oferecidas pelo Bacharel é muito maior, e o trânsito lá é muito menos rígido do que a licenciatura. Dessa maneira, a demanda por estagiários(as) torna-se bem mais atraente e a possibilidade de sair de um lugar para ir para outro com muito mais liberdade do que se troca de instituição escolar mostra-se vantajoso. Se, então, o “leque” de um campo era muito maior do que o outro, resulta-se, como segundo ponto a ser levantado, um significado bastante forte em suas falas: “é preciso não estacionar”. Estacionar é sinônimo de imobilidade, e imobilidade é associada ao fracasso. Ora, é claro, não haveria como ser de outra maneira – percebendo-se em segundo plano e ainda por cima menos móvel, torna-se necessário recuperar o tempo perdido “desde sempre”, na própria formação ou depois dela, já que reconhecemos em seus depoimentos que mesmo no tempo de graduação passaram a entender que apenas ela não seria suficiente.

E isso não é, claro, da ordem do individualismo, mas da própria realidade mediada pelas representações. Estabelecemos essa afirmação pois mostra-se bastante claro o esforço da formação inicial em representar o currículo em movimento contínuo, nunca estagnado, de tal forma que as formações anteriores nunca se parecem com a formação que os(as) egressos(as) descrevem. A atualização constante da formação inicial agrega-lhe um caráter de novidade a

cada nova geração, e é certo que seus/suas egressos(as) dificilmente poderiam lê-la de maneira diferente. E, em certa medida, pode até ser um ganho. No entanto, a grande questão que fica é: quando perguntados(as), todos(as) se apressam em afirmar suas mudanças, atualizações e transições; no entanto, deixa-se muito claro que suas práticas pouco mudam, suas concepções se conservam e o tradicionalismo da área ainda é bastante forte. Dessa maneira, que transições são essas significadas e relatadas pelos(as) egressos(as)? Ou, além: de que valem as mais diversas mudanças e incorporações se ainda se conservam antigas condições?

Questionamos porque não passa despercebido, já que essa busca incessante acarreta leituras divididas por parte dos(as) egressos(as): pode ser positivo, abrir o leque de opções para a licenciatura, caracterizar a inovação e o trânsito ativo; no entanto – tal como uma face da mesma moeda – os(as) egressos(as) significam a defasagem do próprio currículo. “Desde sempre” ele não é suficiente e boa parte daquilo sobre o que fala já está obsoleto – e não poderia ser diferente porque ao que tudo indica ele mesmo não consegue acompanhar a movimentação que promete, as atualizações que diz promover.

Tal fator não é, claro, particularidade do currículo da formação inicial em Educação Física (ou em qualquer outro campo, a exemplo da pedagogia, como trouxemos com Gatti et al. (2019)), pois Bauman (2001) cunha o conceito de líquido pensando sua relação sociológica mais ampla. Assim como aquilo que nos dizem os(as) egressos(as) sobre sua formação não ser parte de suas próprias individualidades, de suas representações intencionais, o currículo também não é pensado e produzido como uma abstração isolada de sua composição com a cultura, como defendemos nos capítulos iniciais. Há uma clara comunhão entre territórios que são, aparentemente, distintos, e reside aí a potencialidade de uma análise cultural embasada no quadro teórico dos Estudos Culturais.

Os(as) egressos(as) então são rapidamente apresentados(as) à ideia de separação: é preciso escolher, selecionar aquilo que se trata da educação, antes de tudo. Na disputa com o campo do Bacharel, a Licenciatura perde espaço (no seu próprio território); a partir da concepção líquida adquirida pelo currículo, muita coisa ganha uma característica volátil; não é surpreendente que nem tudo remeta prioritariamente ao campo da educação, já que poderia, de alguma forma, dar a ideia até mesmo de uma perspectiva de formação “estacionada”. É dessa forma que não se investe uma confiança absoluta naquilo que se tem contato. Todos(as) os egressos(as), uns/umas mais, outros(as) menos, destacam suas traduções singulares das representações compartilhadas pelo currículo – há sempre algo em demasia e há sempre algo que falta. O que não quer dizer, absolutamente, que em todos os casos o currículo perde o poder de estacar significados.

No entanto, uma saída (e uma ordem) é (constantemente) apresentada para a incompletude que significam: aquilo que convencionou-se chamar de *continuum* salvacionista. É uma saída na medida em que pode oferecer todos os subsídios que precisarão os(as) egressos(as) para atuar no campo, já que a formação inicial, como indicam, não é capaz disso frente à sua defasagem e obsolescência. É também uma ordem, porque, mesmo que não se queira continuar quando a formação acaba, o significado mostra seu poder de produção, os efeitos da cultura se traduzem nos corpos que são afectados pela culpa, pela ansiedade, pela inquietação – estacionar simplesmente não é uma opção viável. Há, no entanto, quem tenha lapsos e esparsos momentos de resistência, mas que passam longe de ser algo compartilhado por todos(as).

E tudo parece culminar em um significado que tem uma relação muito estreita com o que foi apresentado até momento: o mérito individual de cada um. Os(as) egressos(as) puderam interpretar que suas falhas e suas vitórias devem ser direcionadas e dedicadas a eles(as) mesmos(as). Correspondendo tanto ao conteúdo do curso como um todo, tanto quanto à continuidade que empregam em suas carreiras pós-formação. No entanto, essa relação é bastante duvidosa já que, como vimos, o conteúdo formativo é fragmentado e exige um senso crítico do campo que dificilmente aqueles(as) que cursam pela primeira vez conseguiriam analisar contundentemente o modelo e se reconhecer em determinada espacialidade específica do campo. Por outro lado, uma formação fragmentada certamente embasará uma visão conturbada sobre a própria prática que talvez mesmo os diversos *continuum*'s não deem conta de auxiliar. O que se entende é que nada, então, parte fundamentalmente de quem cursa a graduação em Educação Física, ou remete à culpabilidade de quem se forma com diversos problemas não-resolvidos – tudo é uma construção específica da realidade compartilhada que não depende de vetores únicos de força (muito menos conscientes) e, nesse sentido, não remete ao/à egresso(a), aos/às professores(as), aos/às coordenadores(as), e quem mais estiver envolvido, mas à cultura como um todo. Pensamos, como afirma Grossberg (2015, p. 43), que

(...) a cultura é, em si, produzida conjuntamente. (...). Ademais, é preciso entender que ela nunca é singular; é sempre uma multiplicidade, e não apenas em termos de conteúdo, significado ou interpretações. É um conjunto complexamente construído de práticas e efeitos, de lógicas e de formações, incorporado e separado de várias maneiras.

Há, em todo caso, uma certa perversidade no que apontam os documentos sobre a aptidão: tem-se o compromisso em formar professores(as) completamente aptos a exercer suas funções enquanto docentes. Por ventura, caso não aconteça, o demérito será deles(as)

próprios(as), já que não foram capazes de, enquanto sujeitos-clientes, selecionar aquilo que lhes seria útil para a prática profissional.

Se em algum momento isso nos parece bastante claro, vemos que as ligações que propomos aqui não se fazem tão aparentes. Contata-se que, não raro, os egressos(as) significam a reflexividade do currículo. Entendem que o currículo, em diversos momentos, colocou-se à prova e promoveu uma percepção crítica sobre aquilo que propôs sobre a docência e sobre o campo da Educação Física. Contudo, como dissertado até aqui, nem sempre é a essa afirmação que se pode chegar. O(as) egressos(as) da formação inicial em Educação Física, por diversas vezes, representa(m) perspectivas já bastante conhecidas: vemos que o tradicionalismo (alusivo aqui ao trabalho acrítico, voltado ao desporto e ao psicologismo, caracterizado pelo foco no que é lúdico, recreacional) ganha um espaço imperativo no tempo formativo; que o foco é, normalmente, no corpo-máquina, que joga, treina, socializa, torna-se melhor e mais são, e assim se constitui mais apto e alegre para o trabalho e a vida diária; que o currículo é reflexivo e, contraditoriamente, “impecável”, o que indica poucos questionamentos sobre sua construção; o que, em diversos momentos, impossibilita a dissidência daqueles(as) que concluíram a graduação e, ao mesmo tempo, ainda estão submetidos ao “olhar disciplinador” panóptico; significando também sua autossuficiência e distanciamento, já que, mesmo frente a tudo isso, não é qualquer um que possui “maturidade acadêmica” para opinar sobre ele.

Para nós (e para alguns/algumas egressos(as)), toda essa questão demonstra-se amplamente incoerente já que o currículo anuncia, no início de todo o processo, a sua própria incompletude. Há, de certa maneira, um tom *doblez* na sua textualidade. A incompletude serve para significar a lógica do *continuum* salvacionista; em caso de questionamento direto sobre essa incompletude, sua face mais tradicional erige a voz e se impõe distante novamente.

Mesmo a pesquisa não demonstra preocupar-se com o desenvolvimento crítico ou da tão referida aptidão. Vemos que, apesar dos elogios ao modelo de trabalho da graduação, normalmente suas produções estiveram restritas ao TCC e à visão estreita do sujeito-cliente. Queremos dizer que o TCC não se mostrou, prioritariamente, como algo que pudesse auxiliar na construção da reflexividade do curso, ou o que fornecesse subsídios para uma leitura crítica do campo – são raras as vezes que os(as) egressos(as) percebem suas práticas atuais diretamente influenciadas pelas pesquisas que desenvolveram. Ao contrário, significam que é chegado o momento de agir e buscar por conta própria. Por você e para você mesmo, a pesquisa direciona a caminhos que a graduação não pôde ou não teve tempo de abordar. Dito dessa forma, parece que há uma espécie de lógica intrínseca: o currículo demonstra a importância menor da licenciatura; a sua defasagem; a sua incompletude; a aposta das suas fichas no *continuum*

salvacionista; é bastante natural que a pesquisa se adeque à afirmação do mérito individual e sirva como espaço de aprimoramento daquilo que se pretende enquanto docente e como diferenciação frente “àqueles(as) que não davam importância” – isso é, quando não for apenas uma “burocracia” para conseguir terminar o curso –, já que, via de regra, como mencionado, a responsabilidade é do próprio indivíduo que cursa a graduação.

É compreensível então que os(as) egressos(as) compartilhem de um significado específico e, de certa maneira, bastante inquietante: a distância que a formação construiu da prática docente atual. Em meio a essas referidas lacunas, não se pode esperar um subsídio que sirva de base para a atuação profissional no campo da educação. Primeiro porque essa área não é priorizada durante a formação inicial; depois, porque a fragmentação identitária do(a) profissional de Educação Física construída no curso é tão grande que é mesmo um trabalho heroico (NUNES, 2011) saber qual fragmento utilizar em suas aulas, em suas conversas, em suas reuniões.

Dessa maneira, nos faz questionar sobre a pretensão dos documentos oficiais e institucionais sobre a preocupação em relação à confluência entre “teoria e prática”. Se em algum momento o debate esteve preso à discussão do estágio na formação, aqui é preciso que seja considerado para além disso, e até mesmo para além da concepção divisória entre um e outro. A linguagem é aqui entendida enquanto produtora da realidade e não a sua reveladora (HALL, 2016); nesse sentido, não há nada teórico que não seja prático, pois é a própria “teoria” que produz a realidade “prática”. Ou seja, é “falando” sobre a “prática” que se produz a “prática” ou as novas “práticas”, da mesma forma que é a “prática” que permite traduções – alocadas sobre o conceito de “teoria” – sobre ela mesma.

Mas o que queremos dizer? Que a divisão entre “teoria e prática” é mais do que discutir a efetiva atuação do estágio na formação (que é, claro, parte fundamental do processo), mas diz respeito também sobre como a formação inicial representa a Educação Física e a docência. Há algo para além do próprio estágio e para além dessa divisão entre o que se aprende e o que se faz no que tange a discussão que remete ao entendimento sobre como trabalhar na área da docência em educação.

Por outro lado, a grande certeza que alguns/algumas egressos(as) apresentam sobre o que se desenvolve atualmente só poderia mesmo derivar da concepção hegemônica da área: iniciação esportiva, ludicidade, desenvolvimento de alguns jogos específicos – muitas vezes descolados da realidade cultural dos(as) alunos(as). Mas é essa representação mesma do campo que o currículo tradicional significou. Seguir seus pressupostos nessa modalidade é mais óbvio, afinal, a maioria das aulas abordaram esses temas.

Rebelar-se seria um movimento arriscado, pois não demoraria para serem empurrados à margem. E por quê? Ora, a hegemonia é tradicionalista, portanto, qual seria o território do pensamento avesso a essas questões? O da ordem da diferença, claro: do que fica de fora, do que não se adequa à representação mais poderosa. É possível interpretar na fala compartilhada pelos(as) egressos(as) algumas resistências, esparsas, isoladas. Como comentamos no capítulo anterior, não esperávamos que se dessem de outra maneira, no entanto, é visível que o poder de representar e produzir significações do currículo é muito maior do que o dos egressos em oferecer ampla resistência ao que é compartilhado. São, apesar de tudo, poucos os momentos de posicionamentos contrários e de enfrentamento convicto – são, apesar de tudo, restritos os movimentos de dissidência e de culpabilidade da formação pelas mais diversas dificuldades. Reconhecemos, por fim, a importância do que Neira (2014, p. 70) propõe:

Tal como ocorre com a Síndrome de Estocolmo, o graduando tem suas esperanças e sonhos vilipendiados. Afinal, não será o profissional que espera ser. Ao contrário, fracassará nas suas experiências iniciais. Na condição de vítima do processo, o futuro professor se identifica com o currículo. Sendo por ele capturado, faz o possível para identificar-se. O poder do captor é de tal monta que, mesmo enfrentando dificuldades no exercício profissional decorrentes do que deixou de aprender, o egresso é incapaz de analisar criticamente a experiência formativa.

CONCLUSÃO

Nosso esforço até o momento se deu na tradução das significações dos(as) egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física acerca do seu currículo formador. Dessa forma, dois pontos precisam ser novamente frisados: em primeiro lugar, a noção de tradução que nos auxilia durante grande parte da leitura e escrita dos textos e, por isso, anunciamos sobre a grande dívida que teríamos com os(as) egressos(as) em relação à tradução de suas falas – que não se dá na busca pelo real-verdadeiro, fundamento invariável da língua, mas na noção de que tudo é traduzido porque os próprios significados/significantes não suportam a invariabilidade, ou seja, estão sempre deslizando no ato de falar/escrever. No entanto, é justamente a partir dessa ideia que a nossa dívida é amenizada, já que reconhece-se a impossibilidade de chegar ao *logos* da palavra, seu pressuposto existente desde sempre, aquele “já aí” que poderia embasar uma análise fechada – se assim fosse, nosso compromisso seria de revelar o que estava por trás, oculto à primeira vista. Nessa pesquisa, de outra maneira, os significados são construídos nas relações da língua, a partir, principalmente, da atuação da representação, alocada em um dos cinco momentos do circuito da cultura (representação – identidade – produção – regulação – consumo).

Claro, não há delimitação essencial de onde um momento do circuito acaba e o outro começa. Durante a pesquisa, entendemos, passamos por todos esses pontos com mais ou menos enfoque. O que chamamos a atenção é para o destaque que damos para a representação nessa pesquisa em específico, como prática produtora do nosso objeto de análise. É assim que afirmamos: não há nada escondido que precise ser revelado, tudo (pelos mais diferentes mecanismos) está presente em nossas práticas representacionais, na maneira como construímos a realidade através de nossas relações linguísticas. Até mesmo os famosos “não-ditos” não são interpretados a partir daquilo que escondem (seus motivos mais obscuros), mas a partir daquilo mesmo que demonstram (seus motivos mais aparentes).

O intento desse capítulo final não é de nos repetirmos frente ao que já foi trazido e trabalhado. No entanto, julgamos necessária uma última (e rápida) exposição daquilo que entendemos por isso que estamos chamando de “significação dos(as) egressos(as) sobre o seu currículo formador”: a posição, em segundo plano, da licenciatura e da temática da educação na formação inicial em relação às temáticas do bacharel (em um jogo de força, a licenciatura é constantemente escanteada); a lógica mercadológica contemporânea que analisa todo o processo formativo e constantemente remete a três percepções específicas: o movimento constante (não se pode “estacionar”), o currículo defasado (está sempre atrasado, não dá conta

da própria atualização de que fala), e o individualismo (explorado em relação ao sujeito-cliente e o “faça você mesmo”, muito associado, por exemplo, à pesquisa); a incompletude que representa (se mostrando, como comentamos, uma armadilha construída pelo currículo) e que é compensada pelo *continuum* salvacionista (desde sempre a formação não é suficiente); sua reflexividade que, na verdade, demonstra-se pouca coisa além do tradicionalismo (as falas deixam clara essa relação quando remetem à concepção do corpo-máquina, do currículo que pouco se questiona, da difícil missão de recusá-lo, e da sua distância em relação aos/às egressos(as) que se entendem pouco aptos(as) para falar sobre a própria formação); a pesquisa com intuítos individualistas (já que servem como forma de se destacar, como maneira de buscar por conta própria, e como preenchimento de lacunas); e por fim, logicamente, o distanciamento da formação frente ao encontro com a prática docente.

O que chama bastante a atenção é a enorme confluência que se encontram nos trabalhos já produzidos sobre o campo da formação inicial em Educação Física. Trouxemos, por exemplo, o estudo de Neira (2009) e Nunes e Neira (2018), que foram publicados com uma lacuna de quase 10 anos de diferença e que nos serviram de base fundamental para a construção de todo o suporte teórico, da mesma maneira como das análises dos dados produzidos posteriormente. Ou seja, queremos dizer que em uma década as mesmas problemáticas ainda podem ser encontradas e ainda é necessário que questionemos saídas para as mesmas, já que não possuímos suas respostas. É preocupante na medida em que, como acompanhamos com os estudos de Porto e Régnier (2003) e Corrêa et. al. (2016), a graduação em Educação Física é um dos cursos que mais cresce no país, formando em série mais e mais professores(as) para atuar na educação básica. É preciso, novamente (e ainda), questionar a formação inicial, não enquanto uma instituição *ex nihilo*, mas algo produzido dentro/pela própria cultura. Na visão dos Estudos Culturais, nos remete a um compromisso ainda mais complexo, pois é preciso atuar naquilo que outrora chamamos de “cultura formativa”.

Queremos frisar a necessária clareza de que debruçar-se sobre isso é sempre um movimento lento, já que qualquer intervenção na cultura não pode acontecer sem produzir também resistência – e também, é necessário admitir, um certo grau de incerteza, de imprevisibilidade –, porque o que podemos acompanhar é uma formação amplamente fragmentada, com lógica mercadológica, tradicional e individualista com poucas perspectivas de mudança a curto prazo. No entanto, tal intento será necessário se estivermos compromissados com uma formação inicial, seja privada ou pública, que tenha como pauta princípios democráticos, híbridos e não cristalizantes, conservadores de *status quo* e colonizadores da própria verdade.

É aqui que reside a potencialidade dessa pesquisa, que nos oferece frentes de pensamento para atuação. Trabalhando a partir da fala de cada egresso(a) é possível entrar em contato com aquilo que atinge a cada um(a), ou seja, os efeitos singulares que as práticas da representação reverberam. Apesar de suas análises se darem em nível compartilhado, não se apagaram as traduções realizada pelos indivíduos, deixando-nos livres para afirmar que, apesar do compartilhamento representacional e dos sentidos em hegemonia – que são necessários a qualquer cultura –, a formação inicial afeta cada subjetividade de uma maneira diferente. Dessa forma, nos permitiria a multiplicidade do olhar sobre os mesmos compartilhamentos, oferecendo diferentes problemas (e, quem sabe diferentes respostas) para os múltiplos vetores de força que compõem a cultura.

Pensamos que há, certamente, alguns pontos encontrados nas análises que tendencialmente podem ser favorecidos por instituições privadas (mas que não são, claro, via de regra) – como, por exemplo, o escanteamento da licenciatura frente ao maior mercado que o bacharel oferece; ou a pesquisa como empresariamento de si. No entanto, grande parte da lógica apresentada reside na própria cultura contemporânea e não faz distinção entre público e privado. Chamamos a atenção que, apesar do recorte, os dados trabalhados nessa pesquisa não se restringem apenas ao ensino superior privado, mas podem compor o pensamento em relação aos/às egressos(as) do ensino público também.

Pretenderíamos colaborar em benefício do campo das mais diversas formas possíveis, no entanto, algo precisa ser registrado: a percepção de que problematizar a linguagem é duvidar da própria constituição do real, o que nos permite negociar os sentidos formativos e tudo o que decorre em sequência, como se em algum momento fossemos convidados a jogar com a própria cultura, com a educação, com a formação de professores, com a Educação Física e, em última instância, até mesmo com a possibilidade de nos identificarmos com outras constituições de nós mesmos – afinal, nas palavra de Schérer (2005), é propriamente desse “nós mesmos” que provém toda a besteira.

Por outro lado, é preciso realizar um trabalho rico em importância: apontar os limites teóricos e conceituais do trabalho. Estamos convencidos de que se debruçar sobre isso demonstra não só até que ponto pudemos, ao nosso ver, alcançar, mas também o que se abre de possibilidade para novos estudos sobre a mesma temática ou questões parecidas. O primeiro limite que gostaríamos de apontar é algo que anunciamos ao longo do trabalho como o que não nos concentraríamos: os vetores de força que geram as representações. Nesse sentido, costuramos um referencial específico para explicar a percepção de representação que

estaríamos utilizando, parte da produção cultural, e como ela atua ativa e constantemente na produção das significações – objeto de estudo dessa pesquisa.

No entanto, como pudemos perceber com a apresentação do circuito da cultura, outros momentos como “produção” e “regulação” possuem destaque central. Ou seja, é de interesse dos Estudos Culturais o estudo daquilo que atua na produção e na regulação das representações. Foi dessa forma que recortamos nosso objeto e, claro, tratando-se de uma pesquisa de mestrado, optamos por não aprofundarmos com mais afinco nessa temática – entendendo que em determinados momentos valorizamos mais o movimento e em outros menos.

Temos clareza do vetor de força da lógica capitalista nessas produções representativas, mas, por outro lado, afirmamos insistentemente a multiplicidade e não poderíamos, objetivando a produção de um trabalho pós-crítico, aprofundar em problemáticas unitárias confiantes de que esse é o grande foco de concentração possível. Há mais fatores, e esses(as) egressos(as) foram afetados das mais diversas maneiras. Mas pelo quê? De que forma isso será decisivo? Vemos aí a possibilidade de um importante mote de estudo.

Um segundo limite se dá na relação entre docência atual e formação. Formação inicial e inserção na prática docente são campos de estudo diferentes. O que nos faz, de diversas formas, ter um olhar mais recortado para o objeto da pesquisa. Queremos dizer que os temas se encontram, possuem uma grande confluência e que pode ser bastante produtivo a união desses campos a partir do que encontramos nessa primeira oportunidade. Ou seja, enquanto egressos(as) de um curso de formação inicial em Educação Física que significaram tantas especificidades do seu currículo formador, como são produzidas as suas aulas atualmente? Quais as suas justificativas para aquilo que trabalham e onde, por exemplo, buscam “apoio” para dizer o que dizem ou para desenvolver o trabalho que desenvolvem? Se o currículo é defasado em diversos momentos e “estacionar” não é uma opção, como representam atualmente o *continuum* salvacionista?

Um último e importante problema-limite se faz presente: considerando a formação enquanto um espaço culturalmente híbrido (e também, claro, intencionando essa hibridação), poderíamos nos questionar sobre o real espaço da formação – onde ela acontece? Demonstra-se limite para nós na medida em que entendemos que houve uma possível compreensão sobre as significações dos(as) egressos(as), mas não desenvolvemos sobre onde, por exemplo, aprendem a dar suas aulas – visto que alguns discordam em vários pontos sobre o seu currículo formador. Demonstra-se problema, por outro lado, na medida em que pode desencadear novas pesquisas, culturalmente orientadas pelo conceito de hibridação, sobre a forma como, e o(s) espaço(s) onde acontecem a(s) formação(ões). Nesse sentido, o conceito de “entre-lugar” pode

ser um grande auxiliador nessa empreitada. O híbrido desloca a disciplinaridade e desafia a centralidade hierárquica. Pensando nisso, é importante um conceito que ajude justamente a estremecer as concepções fronteiriças.

Dessa maneira, podemos concluir sobre algumas questões levantadas durante o trabalho e até o momento. Em primeiro lugar, sobre as lacunas comentadas a seguir que o currículo da formação inicial em Educação Física apresenta. Vemos que mesmo quando seus/suas egressos(as) tecem apenas elogios sobre a organização formativa, é notável que suas experiências (pelo menos em relação ao que foi demonstrado nesta pesquisa em particular) ficaram bastante restritas a níveis técnicos e procedimentais, com uma fraca exploração dos campos de estudo da Educação Física – analisamos, por exemplo, que as questões saudáveis e biológicas imperam tanto nos relatos sobre a formação, como nas justificativas e memórias dos(as) próprios egressos(as) quando instigados a falar sobre a sua formação. Não é como se essas temáticas não fizessem parte do repertório teórico do campo, mas, no entanto, chamamos a atenção para a sua prevalência em relação à outras demandas atuais, como o trabalho crítico sobre a cultura corporal. Nessa perspectiva, temas sobre a saúde e o funcionamento biológico do corpo perdem espaço (o que não implica em deixar de existir) e a tematização da cultura ganham proeminência. Vemos como necessária essa tomada de espaço já que, cada vez mais, se tem a clareza de que não é na escola que se adquirirem músculos tonificados ou uma vitalidade incontestável. O ganho de espaço do trabalho que tematiza a cultura não é, claro, sinônimo de resolução de todos os problemas que envolvem a formação inicial em Educação Física, mas é preciso atentar que o seu espectro de preocupações é bem mais amplo e as suas possibilidades de trabalho atingem perímetros que estariam restritos às temáticas biológicas. Quando a cultura ganha centralidade, algumas lacunas começam a ser preenchidas justamente porque o seu trabalho é mais amplo, ramificado, e mais condizente com as questões contemporâneas.

Quando citamos então esse “trabalho cultural”, mostra-se importante oportunizar o espaço de fala dos(as) egressos(as): não para que olhemos para a formação inicial e para as disposições curriculares a partir de suas falas; mas para que tenhamos-los como parte integrante do processo de produção cultural – entendendo que as significações que compartilham, a exemplo desta pesquisa, são tanto produzidas pelas representações culturais, como partes fundamentais da produção cultural, já que essa via não é única e a cultura não segue em linha reta. Consequentemente, precisamos também questionar as suas falas, não tratá-las apenas como produtos do currículo e da formação. Frisamos, então, a passividade que encontramos na grande maioria de seus depoimentos, o que não se pode esperar - sob olhar de uma perspectiva

pós crítica -, da profissão docente, fundamentalmente questionadora do contexto em que atua. Vemos, no trabalho cultural da formação, a possibilidade de desconstrução dessas relações: o entendimento de que a educação, a sociedade, as políticas e a própria Educação Física são convenções produzidas pela linguagem e, dessa forma, passíveis de problematização. A organização do currículo se torna, dessa forma, muito mais duvidosa – não no sentido pejorativo, mas de que pode ser questionado e, dessa forma, ressignificado. É essa a nossa pedra angular: a cultura é uma produção linguística, constantemente produzida e fortemente produtora – e é por isso que pode ser moldada de diferentes formas. A importância da análise das significações dos(as) egressos(as) reside aí: considerando essa parcela da cultura, em conjunto com as diversas outras análises, sobre o que poderemos investir, resistir e questionar? E esse não será um trabalho daqueles(as) que organizam o currículo, dos(as) que dão aulas, ou dos(as) próprios(as) egressos(as), mas de toda a conjuntura envolvida.

Sobre as significações, é importante concluir que a lógica de mercado está amplamente presente nos depoimentos. Poderíamos explicar isso por vias de uma análise social em relação à globalização, ou pelo fato de que o recorte dessa pesquisa se deu apenas em instituições de ensino superior privadas, no entanto, o fato é de que esses reflexos quase inquebrantáveis demonstram efeitos, na maioria das vezes, nefastos do ponto de vista desta pesquisa. Rapidamente, dois pontos se sobressaem com isso: o espaço que é relegado à licenciatura e o salvacionismo da formação continuada. O debate educacional é, então, posto em segundo plano frente aos temas que envolvem o desenvolvimento capitalista, não apenas no sentido de que o campo do bacharel possui maior oportunidade de estágio, um mercado de trabalho mais amplo, mas porque a própria formação inicial em Educação Física (e esse não é um problema apenas da licenciatura) é já “rebaixada” em seu início frente à formação continuada (que convencionou-se, nesta pesquisa, caracterizar como salvacionista), que não poderá cessar jamais – produzindo a eterna angústia, o mal-estar, por aquilo que não se faz, pela nova formação, pelo outro curso, pelas horas de sono a mais. Vemos, a partir das significações dos(as) entrevistados(as), que eles(as), na formação mesmo, são mergulhados no pensamento neurótico desde os primeiros dias de graduação. Isso é preocupante porque a formação inicial, e acompanhamos isso com os estudos que trouxemos, compromete-se, de certa maneira, muito mais em produzir um espaço quantitativo (em relação à cursos, grupos de estudo, programas de destaque, facilitações de trânsito entre licenciatura e bacharel e etc.) e pouco aprofundado.

Pudemos ver, dessa maneira, que o tradicionalismo impera nas práticas formativas, que há pouco espaço para o diálogo e para a construção de cursos com lógicas mais democráticas –

e isso não é de se espantar já que a preocupação é de outra ordem, a do movimento contínuo: qual a nova tendência? As novas metodologias? E o ciclo recomeça continuamente.

A partir das análises que nos permitem esse tipo de conclusão, entende-se que as preocupações sobre a escola ficam distantes o que gera, sem dúvida, um distanciamento entre formação e ensino básico. Não se trata, quando falamos em “tradicionalismo”, de repensar o ensino dos esportes, de buscar o que há de mais novo no discurso da saúde, ou de introduzir temas aleatórios sobre a cultura corporal. O tradicionalismo de que falamos está incrustado em significados dados sobre a concepção do campo como um todo, sobre a sociedade, educação, função social do professor. Nesse sentido, o trabalho dos(as) egressos(as) é, certamente, comprometido, já que o espectro de sentidos acessado e compartilhados por eles(as) é restrito à atuação tradicionalista e não reflexiva. É urgente atuar pronto a desconstrução dessas concepções, assim como para a aproximação entre universidade/faculdade e escola - vemos ampliada, dessa maneira, ainda mais a necessidade de um trabalho culturalmente orientado. Isso que não quer dizer que poderemos formar pessoas completamente aptas para a atuação na educação básica ou que é (ou foi) função da formação dos(as) egressos(as) entrevistados(as) formar pessoas com essas características; mas que é responsabilidade da formação a criação de laços mais estreitos entre essas duas instâncias de atuação, que, certamente, potencializará o processo formativo.

Por outro lado, enquanto consideração final, arriscamos dizer: a formação inicial precisa transitar entre os mapas de sentidos. Queremos dizer que desconfiamos de uma educação unilateral, que faz valer, absolutamente, suas representações, seus sentidos, suas culturas. É preciso, dessa forma, selecionar menos aquilo sobre o que não queremos (ou o que não deveríamos) trabalhar, mas fazer de toda a cultura vetor de problematização. Não caberá a nós excluir, rejeitar ou selecionar de antemão, mas transitar entre as possibilidades, construir o novo e, claro, lutar e resistir por espaço. A boa nova é que também reconhecemos esses momentos na fala dos(as) egressos(as). Confiamos no trabalho sério e compromissado dos(as) docentes do campo. Apostamos também nas ditas “transições” anunciadas, pois, se cessarão ou não, uma coisa é certa: necessitaremos trabalhar por dentro delas.

Por fim, reconecto essa última parte à primeira da minha introdução para afirmar, mais uma vez, a história enquanto história disruptiva e não história das confluências. Esse, de alguma maneira, é um novo paradoxo: seria necessário, após todo esse processo, reescrever minha trajetória até aqui, já que o passado, hoje, demonstra novos significados, diferentes do que me levaram a iniciar a pesquisa e que me fazem novamente curioso sobre aquilo mesmo que já vivi.

O impacto dessa pesquisa me levou (e levará) por novas disrupções, que nada terão de linear ou de contínuo com o que já aconteceu – a menos que queiramos que assim seja. Optarei, então, por deixar da maneira como escrevi inicialmente. Foram aqueles alguns dos motivos que me trouxeram até aqui – mas não serão todos os mesmos que me farão voltar a pensar no que foi escrito durante todo o texto. Outras perguntas, outras negociações, novas traduções... de algum modo, é necessário esquecer os motivos que me levaram a escrever essa dissertação para que ela possa responder a novas suscitações e possa, novamente, escrever outra história do que já aconteceu.

Por outro lado, mesmo que esse texto acabe como Joseph K. – o processado do romance²⁵ de Franz Kafka, morto em uma pedreira qualquer, sem testemunhas, sem acusação e sem defesa –, será preciso que tenhamos em mente que, em algum momento, foi causa da afirmação da vida de quem tanto leu, escreveu e reescreveu cada palavra aqui contida. Escreve-se para nada, sabemos bem. No entanto, por acaso, se o texto for capaz de repetir esta tarefa mais uma vez, não terá sido outra a sua intenção.

²⁵ Referimo-nos ao romance intitulado “O processo”, do escritor checo Franz Kafka, publicado originalmente em 1925.

REFERÊNCIAS

ALVIANO JUNIOR, W.; NEIRA, M. G. Formação inicial em Educação Física: Análises de uma construção curricular. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-32, jun 2017.

APPLE, W. A. Repensando ideologia e currículo. In. MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Resolução CES/CNE 07/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília (DF): MEC, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília (DF): MEC, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CAMARGO, M. **A Relação Tecnologia-Educação Nas Gerações Y & Z Dentro Da Educação Física**. Trabalho de Iniciação Científica. Faculdade de Educação Física da ACM-Sorocaba, 2017

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. A técnica da entrevista na pesquisa social. **Cadernos de sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998.

CORRÊA, E A; SILVA, L H; PIMENTA, T F da F; DRIGO, A J. A constituição dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil. **Revista brasileira de Ciências e Movimento**. 2016; 24(1):27-42.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. Informática na Educação: **teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo, Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA. Dos porquês: do teatro, das crianças, da escola, do modo de escrita. In: SKLIAR, C. (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 315-344

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GHIRALDELLI, P. 1991- **Educação Física Progressista - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GIROUX, H. A. Ensino Superior, para quê? **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio- ago, 2010.

GIROUX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROSSBERG, L. Lutando com Anjos: os estudos culturais em tempos sombrios. **MATRIZES**, São Paulo, v. 9, nº 2, p. 13-46, jul./dez. 2015.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Codificação/decodificação. **Da diáspora**: Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S. Estudos Culturais e seu Legado teórico. In: HALL, S. **Da diáspora**: Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003(a).

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, S; MELLINO, M. **La cultura y el poder**: conversaciones sobre los cultural studies. 1ª Ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Cultura e Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Ano II, V1 – Julho, 2016.

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Educação Física Líquido Moderna. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, p. 27 – 48, v.11, n.11, Abril/2017.

LOPES, J. P. G.; PINHEIRO, R. A. A representação do(a) Professor(a) de Educação Física: imagens disponibilizadas nos websites das licenciaturas de universidades brasileiras. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.11, n.21, p.137-148, maio/agosto 2019.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, E. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.

MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: Bases para a renovação e transformação da Educação Física. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v.1, n.1, p.118-140, ago. 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física e a Síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Revista Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 33, p. 51-71, 2014.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, M. L. F. **Frankensteins, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

NUNES, M. L. F. **A arte do egresso de Educação Física na sociedade globalizada**. Relatório de pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista Brasileira de Educação**, 23, Epub July 26, 2018.

OLIVEIRA, S. A. Z de P.; ALMEIDA, M. L. P. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

PINHEIRO, M. P. M. P.; CASTRO, A. M. D. A.; BARBALHO, M. G. C. Expansão e diversificação dos cursos de licenciatura no Brasil (2003-2010). In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, **Anais...** Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de Maio de 2016.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória. Brasília, DF, 2003.

SAMPAIO, S. M. V. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa.... In: SKLIAR, C. (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SARAIVA, K. A babel eletrônica – hospitalidade e tradução no ciberespaço. In: SKLIAR, C. (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

SILVA, A. M.; NICOLINA, A. S.; INÁCIO, H. L. D.; FIGUEIREDO, V. M. C. A Formação profissional em Educação Física e o processo político social. **Pensar a Prática**, v.12, n.2, p.1-16, maio/ago. 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ANEXOS

Anexo I – Roteiro de questões

1. Tanto a prática quanto o que podemos classificar como conteúdo mais teórico estão presentes e devem fazer parte, por lei, da formação em Educação Física. Você, enquanto egresso(a) e profissional da área, como vê a relação entre aquilo que acessou, fez, produziu durante a sua formação e o seu trabalho hoje? Acha que essas dimensões se aproximam ou estão distantes?
2. É comum os documentos (PPPs e DCNs) citarem o domínio do conteúdo da formação que, sabemos, é bastante abrangente. Como você vê essa questão da total aptidão em relação aos conteúdos acessados?
3. Que tipos de pressões você, como um(a) egresso(a) de um curso de formação de professores em Educação Física, sofreu ao adentrar o campo prático?
4. O que busca trabalhar, hoje, foi decorrente do que estudou na formação? Ou acha que, de alguma forma, trabalha algo diferente das aulas que frequentou? Em caso afirmativo, onde procurou esse novo apoio?
5. Grande parte das críticas às instituições de educação básica partem do pressuposto de uma educação que seria tradicional: pouco aberta ao diálogo, pouco reflexiva, impositiva. Ademais, alguns estudos apontam para o que seria uma educação mais reflexiva, crítica, contestadora de si e da prática. Tendo isso em vista, como você descreveria seu currículo formador? Tradicional/tecnicista, ou mais reflexivo?
6. Nas diretrizes curriculares nacionais o viés biológico é bastante presente, apesar das definições do campo serem amplas. Vemos que, atualmente, a Educação Física tem seu objeto de estudo mais ligado ao esporte e à saúde. Como pôde perceber isso na sua formação?
7. Qual foi o papel da pesquisa na sua formação? Como contribuiu e como desenvolve hoje?

8. Você teve acesso a alguma construção curricular ou foi conhecedor(a) do PPP da universidade/faculdade durante seu tempo de graduação? Acha que isso poderia ter feito alguma diferença para você ou para a instituição?
9. Como você percebe a possibilidade criativa dentro das aulas que ministra? Há espaço para isso ou a pressão recai sobre modelos já construídos? Como acha que sua formação tratou dessa problemática?

Anexo II – Modelo de cessão dos direitos sobre a entrevista**Carta de cessão dos direitos sobre a entrevista**

Sorocaba, _____ de _____ de 201__

Carta de autorização:

Eu, _____, RG nº. _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia _____ para o pesquisador João Pedro Goes Lopes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba) usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, assim como de forma anônima. Da mesma maneira, autorizo o uso de terceiros para usar citações, ficando vinculado o controle à UFSCar-Sorocaba, que tem a guarda da mesma. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Assinatura do(a) egresso(a) colaborador(a)