

As faces da precariedade do trabalho docente e as estratégias de ação de professores de Educação Física atuante no ensino superior privado mercantil


RESUMO

O estudo objetivou identificar como tem se configurado a precariedade do trabalho docente no ensino superior privado mercantil e as estratégias de ação adotadas por docentes de cursos de licenciatura em Educação Física para o seu enfrentamento. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 docentes que atuam em cursos de instituições de ensino superior privadas mercantis. As informações produzidas foram interpretadas à luz dos conceitos de Pierre Bourdieu e de alguns pressupostos da Análise de Discurso. Os resultados indicaram que, além da sobrecarga de disciplinas e de um regime de trabalho predominante horista, obrigando-os a acumularem vários empregos, há perda da autonomia pedagógica devido à imposição de pacotes didáticos e das pressões do ENADE. Foram identificadas estratégias de ação docentes voltadas à adaptação, mas também à resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; Privatização; Trabalho docente; Precarização


Alessandra Galve Gerez

Doutorado em Educação Física
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Vitória, Espírito Santo, Brasil
alessandragerz@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-2075-3555>

Valter Bracht

Pós-doutorado em Ciências Humanas
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Departamento de Ginástica
Vitória, Espírito Santo, Brasil
vbracht13@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6810-3060>

The faces of precariousness and proletarianization of teaching work and the strategies of action of Physical Education teachers acting in the mercantile private higher education

ABSTRACT

The study aimed to identify how it has been configured the teaching work precariousness in the mercantile private Higher Education and the action strategies adopted from the lecturers of undergraduate courses in Physical Education for its confront. Semi-structured interviews were realized with 12 lecturers who act in courses of mercantile private Higher Education institutions. The produced information were interpreted in the light of the concepts of Pierre Bourdieu and some assumptions of the Discourse Analysis. The results indicated that, in addition to the overload of disciplines and a predominant hourly work regime, forcing them to accumulate several jobs, there is a loss of pedagogical autonomy due to the imposition of didactic packages and the pressures of ENADE. Strategies of teaching action towards adaptation, but also resistance were identified.

KEYWORDS: Higher education; Privatization; Teaching work; Precariousness

Las facetas de la precariedad del trabajo docente y las estrategias de acción de profesores de Educación Física que actúan en la enseñanza superior privada mercantil

RESUMEN

El estudio objetivó identificar cómo se ha configurado la precariedad del trabajo docente en la enseñanza superior privada mercantil y las estrategias de acción adoptadas por docentes de cursos de licenciatura en Educación Física para su enfrentamiento. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 12 docentes que actúan en cursos de instituciones de enseñanza superior privadas mercantiles. Las informaciones producidas fueron interpretadas a la luz de los conceptos de Pierre Bourdieu y de algunos supuestos del Análisis de Discurso. Los resultados indicaron que, además de la sobrecarga de disciplinas y de un régimen de trabajo asalariado por hora, obligándolos a acumular varios empleos, hay pérdida de la autonomía pedagógica debido a la imposición de paquetes didácticos y de las presiones del ENADE. Se identificaron estrategias de acción docentes orientadas a la adaptación, pero también a la resistencia.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza superior; Privatización; Trabajo docente; Precarización

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos o Brasil passou por significativas transformações no contexto do ensino superior. Nos anos 2000 Corbutti et al. (2016), pautados nos números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relataram que havia 2.694.245 matrículas neste seguimento educacional. Em 2017, este número subiu para 8.286.663 (INEP, 2017), ou seja, um aumento em torno de 300%. Esta evolução nas matrículas permitiu que o ensino superior brasileiro também começasse a mudar de “cara” e passasse a conviver com maior pluralidade cultural e identitária, representada pelo aumento da presença de jovens e adultos trabalhadores das classes C, D e E, moradores das cidades e do campo, de baixa renda, negros e pardos.

No entanto, já é de amplo conhecimento que o ensino superior privado, inclusive o de caráter mercantil, foi o que mais cresceu no Brasil e por meio das políticas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) é o setor que mais absorve estes estudantes. Segundo o INEP (2017) aproximadamente 80% dos estudantes matriculados nas licenciaturas em Educação Física (EF) estão na rede privada e no Estado do Espírito Santo, 96,5% das vagas são ofertadas por este segmento, pois só há uma IES pública federal que oferece o curso de licenciatura em EF.

Se, por um lado, este aumento nas matrículas no ensino superior é bastante significativo em termos de acesso à formação superior, por outro, há que se refletir profundamente o significado desta privatização para o trabalho docente e formação inicial de professores, pois muitas dessas IES encaram a Educação Superior como bem privado, uma mercadoria e estão voltadas para o lucro. A maximização dos lucros implica no aprofundamento da precariedade e proletarização do trabalho docente e, conseqüentemente, a uma formação com qualidade bastante duvidosa, voltada para uma sociabilidade produtiva, ou seja, uma formação destinada apenas para adaptação ao mercado de trabalho. Esta situação, de acordo com Sguissardi (2015) e Nunes e Neira (2014) tem muito mais “a cara” da massificação ou de formas de exclusão brandas e reprodução social, como já discutiu Bourdieu (1997) em “os excluídos do interior”, do que da democratização do ensino superior. Em outras palavras, os sujeitos são incluídos no sistema, porém, lhes é negado o direito de acesso a uma educação de excelência que continua reservada a uma minoria, que portadores de diplomas mais valorizados e, portanto, com mais poder simbólico, continuarão ocupando os cargos de maior poder e prestígio social mantendo as hierarquias sociais. É por isto que para Bourdieu (1998b) a luta de classes é uma luta por classificações no espaço social.

Neste contexto o trabalho docente entra “na mira” daqueles que desejam lucrar com a educação transformada em mercadoria. Há um aprofundamento na precariedade do trabalho docente que se materializa não apenas em termos salariais e de regime de trabalho, mas também de simplificação e fragmentação do trabalho, que se dá pela imposição de pacotes didático-pedagógicos prontos, em que a figura do(a) professor(a) é reduzida a um “aplicador” de aulas, como já indicou Sebim (2015). Assim, se materializa a perda da autonomia pedagógica e o processo de proletarização docente no ensino superior (SEBIM, 2015; SILVA, 2012).

Deste modo, surgem as seguintes perguntas norteadoras deste trabalho: qual é a realidade do trabalho docente nos cursos de licenciatura em EF do setor privado mercantil no Estado do Espírito Santo? Como isto vem se materializando em sala de aula? Quais as estratégias de ação adotadas pelos(as) professores(as) para o seu enfrentamento das imposições do setor privado mercantil?

O objetivo deste trabalho foi identificar como tem se configurado a precariedade do trabalho docente no ensino superior privado mercantil e as estratégias de ação adotadas por docentes de cursos de licenciatura em EF para o seu enfrentamento.

MÉTODO

Participaram desta pesquisa¹ 12 (doze) docentes atuantes em cursos de licenciatura em EF de IES privadas mercantis localizados na região da Grande Vitória e Interior do Estado do Espírito Santo. As informações foram produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas. O roteiro de entrevista foi elaborado no sentido de compreender as condições de trabalho gerais e específicas relacionadas às práticas didático-pedagógicas, que segundo Cunha (2010) envolvem desde as dimensões políticas e epistemológicas do ato de ensinar até a sua materialização em sala de aula, como a seleção dos conteúdos, as metodologias de ensino e avaliação. As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2017 após o instrumento ter sido testado com 3 sujeitos para a sua adequação. Para garantir o sigilo das informações os participantes foram identificados pela letra P seguida do número correspondente a ordem da entrevista.

Após a transcrição de todas as entrevistas, procedemos à leitura sistemática dos discursos produzidos, de modo a nos familiarizarmos com eles, como nos orienta Minayo (2007). Os discursos foram interpretados à luz do referencial teórico de Pierre Bourdieu, com destaque aos conceitos de “campo”, “violência simbólica” e às novas formas de dominação e “reprodução social”

¹ Este trabalho é parte da tese de doutorado intitulada: “A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado no Espírito Santo”. O trabalho foi defendido em fevereiro de 2019.

constituídas a partir do neoliberalismo e da precarização do trabalho contemporâneo, que Bourdieu (1998a) chamou de *flexploração*. A *flexploração* consiste na criação de permanente insegurança social com o objetivo de tornar o trabalhador submisso e adaptado à situação de exploração, desmobilizando-o da luta coletiva. Também foram adotados alguns pressupostos da Análise de Discurso (ORLANDI, 1999), que tomam a linguagem como modo de luta e ação no mundo, destacando o seu caráter político e social.

Assim, a tarefa aqui empreendida foi tentar conectar dialeticamente os sujeitos participantes desta pesquisa com a estrutura macrossocial onde suas ações são produzidas e reproduzidas. Pretende-se adotar uma postura que não reduza os sujeitos às estruturas econômicas e sociais, nem tão pouco tomá-los como seres plenamente autônomos na produção de suas práticas pedagógicas. “Isto significa afirmar que o agente nunca é por inteiro sujeito de suas práticas.” (BOURDIEU, 2001 apud DOMINGOS SOBRINHO, 2011, p. 194), porém ele também não é refém absoluto das estruturas, pois novas interações sociais permitem reflexão e incorporação de novas disposições para a ação (LAHIRE, 2002). Para Bourdieu (1989; 2003), é na relação entre a estrutura social (que é produtora de *habitus*) e os sujeitos concretos posicionados socialmente que se pode alcançar a compreensão do “jogo” de determinado campo social, que no caso aqui em análise é o da EF no ensino superior privado com fins lucrativos, no qual os docentes encontram-se na posição de dominados pelo empresariado da educação. É nesta tensão entre o individual e o social que buscamos compreender os discursos/ estratégias² de ação dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma primeira dimensão da precariedade do trabalho docente foi evidenciada a partir da análise de suas rotinas semanais de trabalho. A maioria atuava sob o regime de trabalho horista e conciliava trabalhos em mais de 1 IES ou mesmo em outros espaços da área de EF, tais como escolas, clubes e academias. Apenas P3 e P5 trabalhavam em tempo integral e parcial e em apenas 1 IES. Se, por um lado, a experiência profissional fora do ensino superior pode se revelar interessante no sentido de proporcionar melhor articulação entre o universo acadêmico e a atuação profissional,

² A noção de *estratégia* é aspecto central dos conceitos de “campo” e *habitus* em Pierre Bourdieu. Ela não tem o mesmo sentido daquele comumente empregado no senso comum cotidiano, que atrela a expressão a uma prática racional, calculada e planejada. Para Seidl (2017) a estratégia em Bourdieu é que possibilita a reprodução e atualização do *habitus*. Trigo (1998, p. 51) explica que Bourdieu (1987, p.79) entende: [...] a estratégia como produto do senso prático, de um determinado jogo social, historicamente definido, que os indivíduos aprendem desde a infância participando dele. Portanto, ainda que seja exigido do agente uma ponderável dose de adaptabilidade às novas circunstâncias, suas ações não são produto de obediência às regras exteriores.

por outro, isto também pode significar menos tempo e investimento na formação continuada e nas reflexões sobre a sua própria prática docente.

Outro aspecto que chamou nossa atenção e que também é uma marca da precariedade com que o trabalho docente é realizado nestas instituições, foi a quantidade de diferentes disciplinas ministradas por cada docente, que nem sempre eram condizentes com a especialização declarada pelos mesmos. Mais uma vez, a maioria, ou seja, 10 participantes declararam serem responsáveis por mais de 3 disciplinas. P5 e P10 ainda relataram que as orientações de TCC, por exemplo, eram realizadas sem remuneração, ou seja, um trabalho “voluntário”.

Essas instituições tendem a tomar a qualidade de ensino como sinônimo de eficiência, adaptação e inserção rápida no mercado de trabalho a partir da lógica neoliberal (ALVINO JUNIOR e NEIRA, 2016). Para maximizar seus lucros, baratear o ensino e garantir a eficiência produtiva, elas adotam algumas medidas típicas da organização e divisão do trabalho capitalista, que afetam diretamente o trabalho docente em sala de aula. Isto ficou claro logo no início do diálogo com todos os docentes sobre como organizavam seus planos de ensino. A resposta que se repetia sucessivamente entre os entrevistados era: “Depende, se eu dou uma disciplina que é AMI (aula modelo institucional) ou AMP (aula modelo professor)”. Assim, ao solicitar que explicassem estes modelos logo ficou clara a falta de autonomia pedagógica que enfrentavam e, portanto, a precariedade de seus trabalhos. A **“autonomia pedagógica”** ou a sua falta, revelou-se como uma importante categoria para a compreensão do planejamento de ensino e a seleção dos conteúdos entre os docentes das IES privadas-mercantis.

As instituições nas quais estes 12 docentes atuavam, embora estivessem em cidades diferentes, faziam parte da mesma rede mantida por uma grande empresa internacional do ramo educacional. A rede adota um sistema curricular e pedagógico padronizado para as várias unidades espalhadas pelo país, denominado de modelo de ensino híbrido³, que consiste em mesclar disciplinas presenciais e semi-presenciais. Se ao docente for atribuída uma disciplina no formato presencial, a chamada AMP (aula modelo professor) ele tem maior autonomia didático-pedagógica. Recebem uma ementa, os conteúdos e o referencial bibliográfico básico, porém, tem maior liberdade de promover modificações. Inclusive, são responsáveis pela preparação das aulas e das avaliações. Caso lhe seja atribuída uma disciplina no formato semi-presencial, a chamada AMI (aula modelo institucional) o plano de ensino é pronto e fechado. O professor não escolhe conteúdos

³ Lopes (2005) explica que o hibridismo se configura a partir da ideia de mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas. No contexto do ensino superior privado, refere-se a um modelo curricular e de ensino que mescla disciplinas presenciais e à distância, com uso de plataforma virtual de aprendizagem.

e bibliografias, tão pouco prepara e corrige as avaliações. Ele só aplica a avaliação pronta e a encaminha para ser corrigida no setor específico.

Há assim, um rígido controle do processo de ensino desde o currículo até as salas de aula. É a própria lógica burocrático-administrativa do campo empresarial que se sobrepõe ao campo pedagógico e da área de EF, reduzindo a figura do professor a um “aplicador” dos planos de ensino e avaliações construídos por um setor da instituição que “pensa” o que os docentes devem ensinar e avaliar. P3, que no momento desta entrevista era coordenador do curso de EF e detalhou o funcionamento do sistema, conforme segue:

[...] tem uma estratégia diferente acontecendo que é o que eles chamam de *DayBlended* que é assim: a disciplina de 60 horas ela vai acontecer 30 horas em EAD e 30 horas presencial com professor... é, as disciplinas vem com um plano de ensino com conteúdos básicos que precisam ser trabalhados, são divididos em 4 unidades e cada unidade com 4 encontros e tal. O professor lança cada aula um pré, que é o formato que se chama aqui de KLS 2.0, que aí você lança uma pré-aula, a aula e pós aula e o aluno tem esse material que fica lá separadinho no portal dele pro resto do curso. Esse formato ele vem com apostila e vem com tudo pro aluno já, entretanto o professor pode colocar novas referências e colocar material além... o professor tem autonomia pra, é... colocar o seu material... tem autonomia nesse sentido, entretanto é preciso cumprir aqueles tópicos básicos lá. (P3)

Nota-se que o que rege a organização das práticas de ensino são os princípios da administração empresarial e da eficiência, em que a divisão do trabalho e a burocratização dão o tom. Por essas características arriscamos a afirmar que o que está em curso é a retomada da vertente educacional tecnicista dos anos 70 com uma nova roupagem, ou seja, uma espécie de neotecnicismo que se apresenta como algo inovador, porém, nada mais é do que a já conhecida transformação do trabalho complexo em trabalho simples, gerador de mais-valia e proletarização do trabalho do docente universitário, conforme discutido por Sebin (2015) e Silva (2012). No discurso pseudo-inovador que domina estas instituições, explicita-se que a qualidade da educação é medida em termos de transmissão de conhecimentos instrumentais e buscam seduzir os estudantes com a rápida inserção no mercado de trabalho. Para Vieira e Neira (2016, p.788):

Ser professor nestas condições é exercer uma profissão sujeita a tensões e resistências nem sempre muito evidentes, pois os interesses, múltiplos e complexos, articulam tendências mundiais com influências locais. A globalização e os princípios neoliberais transformaram o ensino superior de reduto de esfera pública democrática, em centro de treinamento de novos profissionais para o mercado. O poder dos discursos que moldam estas relações regula a cultura institucional nos espaços democráticos muito mais pela interpelação (sedução) do que pela imposição

Apesar do investimento do discurso sedutor que a instituição busca sedimentar, boa parte dos docentes entrevistados analisam criticamente a situação na qual estão imersos e denunciam o processo pelo qual o seu trabalho e a educação são transformados em mercadoria, tal como nos informa P10:

As nossas aulas não são mais aulas reflexivas, não existe mais aquela ideia de mediador. Mediador do conhecimento, não existe, tá morrendo a ideia... aqui, eu sou o “palestrante”, “dador de aula”.

O “sistema” também é apontado como causador de conflitos entre os professores e estudantes, que traz prejuízos à aprendizagem e desgasta muito o docente, conforme relato de P1:

E o quanto nós podemos, por conta das pressões da instituição, pressionar o aluno pra que ele se encaixe num sistema de ensino que não foi feito pra ele? Que foi feito pra um aluno ideal, aquele aluno que tem todo tempo do mundo pra estudar, né, que não trabalha... muitas vezes, é prejudicado por problemas administrativos. Pela burrocrazia, eu nem chamo de burocracia, burrocrazia imposta por uma empresa do tamanho da Kroton, causa uma série de transtornos pro aluno e isso inclusive... a empresa parece não entender isso, isso prejudica o aprendizado. Isso explode na sala de aula e ele entende que ele não é importante o suficiente pra ser tratado dignamente.

Na impossibilidade de fazerem suas escolhas acerca dos objetivos da disciplina e a seleção dos conteúdos, busquei compreender o que pensavam e como agiam frente a este cenário. Suas respostas revelaram uma pluralidade de opiniões e de estratégias de ação para o enfrentamento destas imposições, indicando o caráter heterogêneo e complexo das identidades docentes, ainda que também amparadas por algumas regularidades da tradição do campo pedagógico da EF. Em linhas gerais, pude identificar duas categorias que sintetizam suas estratégias de ação: **a) resistência e subversão**, adotadas por P1, P9, P10 e P12; **b) adesão ao sistema por crença e/ou sobrevivência**, adotadas por P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Os docentes que buscavam resistir e/ou subverter o sistema imposto estavam conscientes dos riscos implicados, como por exemplo, a perda do emprego, conforme nos explica P1, docente de disciplinas pedagógicas:

Então... eu até comentei com a turma da licenciatura pra quem eu lecionei Didática nesse semestre que pode ser que semestre que vem eu não esteja com eles, porque eu falo demais.

A perda da autonomia docente, a impossibilidade de “encaixar” o cotidiano da sala de aula num sistema pronto e a aprendizagem dos estudantes foram os principais motivos apontados por P1 para tal enfrentamento:

[...] nos tolhem muito a liberdade de, por exemplo, escolher quais são os conteúdos, quais são os objetivos, competências, habilidades que são importantes. Para um docente que fez um *scripto sensu* isso é um tanto quanto doloroso. Vem tudo pronto, é raro termos uma brecha para usarmos da nossa autonomia acadêmica. Não tem livros de bibliografia, já vem um material didático prontinho, fechado, uma apostila. Mas aí eu sou subversivo, eu faço as minhas modificações (risos). (P1)

Fica claro que alguns docentes têm fortemente incorporada a autonomia pedagógica como um importante valor da profissão docente. Perdê-la é estar submetido a processos de precarização, proletarização e, portanto, de desvalorização profissional e isto é um tanto doloroso principalmente para quem investiu na carreira universitária, conforme destacou P1. Bourdieu (1998a) fala de uma profunda experiência de indignidade que afeta os desempregados e trabalhadores precários e interfere em sua autoestima. Nas entrelinhas do discurso de P1 fica evidente esta situação, quando deixa subentendido que sua titulação lhe confere competência e autoridade suficiente para decidir sobre sua prática pedagógica, mas é como se esta não estivesse sendo reconhecida, há uma perda de status do docente universitário do setor privado. Neste ponto, identificamos que a perda da autonomia significa também a perda da autoridade docente perante a instituição privada, “[...] apontando para um fenômeno mais amplo do que a simples relação professor-aluno em sala de aula.” (TELES e LÁZARO, 2014), pois trata-se de um fenômeno relacionado ao enfraquecimento do Estado e da esfera pública como um todo e a privatização galopante de setores antes considerados bens públicos e de direito.

A autonomia docente é historicamente uma importante bandeira de luta da categoria docente em busca de sua profissionalidade. Ferreira (2011) ao estudar a constituição das identidades docentes na Argentina e Brasil, explica que a sua constituição se deu num emaranhado complexo entre as tradições cristalizadas no campo educacional, as trajetórias formativas e da regulação do trabalho docente pelas instâncias de poder governamentais e econômicas. Ou seja, o papel e as representações atribuídas ao professorado mudam de acordo com as mudanças sociais e nos sistemas educativos. Tanto no Brasil quanto na Argentina, a autora identifica que a identidade docente ao longo do século XX se constituiu tanto das tradicionais representações sobre a docência, tais como vocação e sacerdócio quanto da organização de um Estado Republicano com aspirações desenvolvimentistas, em que a escola pública é um de seus principais pilares. Assim, o professorado

foi elevado à categoria de funcionário público e a docência moldada “para participar da construção da esfera pública, com autoridade e autonomia” (FERREIRA, 2011, p.109).

Em decorrência da redução do Estado e da expansão da educação ocorrida principalmente nas últimas duas décadas do século XX, aprofundaram-se os problemas da educação e a precariedade do trabalho docente, o que leva esta categoria a aproximar-se dos movimentos sociais reivindicatórios e a se identificar também como trabalhadores assalariados que lutam por melhores condições de trabalho. Para Ferreira (2011) no momento atual, há novamente uma tentativa de cunhar novas identidades, que estejam mais afeitas e adaptadas a lógica do trabalho flexível do contexto neoliberal. Arriscamos dizer que os referentes da produção destas novas identidades docentes chocam-se com certos valores e regras do campo pedagógico erigidos neste último século, promovendo assim, a quebra da cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o campo (LAHIRE, 2002), principalmente do campo pedagógico universitário, que sempre gozou de autonomia e maior prestígio social.

Além da perda da autonomia e autoridade docente, o desprezo pela formação do docente e seus saberes e a imposição de um modelo pronto também desconsideram a dinâmica própria da sala de aula e os ritmos dos estudantes. P9, quando explica o sistema didático-pedagógico institucional, afirma: “Isso é muito bonito na teoria porque na prática não é assim que funciona. Na prática a gente não consegue fazer isso com esse rigor porque o ritmo da aula é outro, né?!”

P9, que lecionava disciplinas pedagógicas, possuía 35 anos de experiência em educação básica e cursava doutorado em Educação no momento desta entrevista, ainda destacou o quanto sentia-se subestimado em suas competências diante do discurso incoerente da instituição nos momentos de capacitação para o uso do sistema KLS 2.0:

[...] por exemplo, os caras falam assim “você precisa de”, eles ficam horas te orientando, que você deve valorizar o saber do aluno né, potencializar esse saber e trabalhar a partir do que o aluno traz pra estimular a criatividade. Pra mim é conversa fiada, porque eu já sei e eu sempre fui assim, sempre fiz isso, eu não começo qualquer aula minha sem conversar com os alunos sobre o que que eles sabem daquilo, né!? Eu tento discutir coisas a partir do que eles sabem e problematizar. (P9)

Os saberes de experiência do campo escolar e as concepções pessoais sobre ensino-aprendizagem são mobilizados por P10 e P12, que lecionavam disciplinas pedagógicas e da área desportiva, pois ambos consideravam que trazer a realidade da EF escolar contribuía para o aprendizado dos estudantes. Eles explicaram suas estratégias de subversão do sistema imposto:

Eu pego a disciplina e manipulo ela pro curso... aí eu amplio e pego um pouquinho da minha prática e daquilo que eu tenho como visão que eu acho que acontece, eu trago meus assuntos de escola pra dentro da sala de aula... aquilo que eu tive como experiência. Sempre dou os meus jeitinhos... Eu acabo burlando o sistema porque senão eles não aprendem nada. (P10)

Eu, dentro daquela ementa, como eu falo, que é meramente interpretativa eu crio em cima, eu vou pelo que eu creio e pelo o que eu acredito que no momento o aluno precisa ter de formação. (P12)

Alguns docentes demonstraram estar mais adaptados à lógica e às regras institucionais do setor privado mercantil, aderindo mais facilmente ao sistema imposto, seja por sobrevivência ou mesmo por crença nele. A facilitação da vida do professor, a crença e identificação com o sistema e um certo fatalismo diante da situação, estão na base das justificativas destes docentes. Neste grupo, a autonomia e autoridade docente tradicionalmente defendidas pelo campo pedagógico, não pareciam ser valores tão fortemente incorporados como nos sujeitos anteriores. Ou talvez, a sobrevivência no “jogo” do setor privado se sobreponha aos valores da tradição docente, algo que é revelado na constatação fatalista de P3, que parece nos dizer que não adianta lutar contra, pois: “Algumas disciplinas a gente concorda e outras não concorda, mas isso é assim em tudo quanto é lugar.”.

Para Bourdieu (1998a, p. 120) “a precariedade está hoje por toda a parte” e tem efeitos perversos na existência dos sujeitos, pois uma vez que ela torna o futuro incerto, “(...) impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo, coletivamente [...]. O que resta é conformar-se e adaptar-se, como bem expressou P3. Todos sabem da existência de um “exército de reserva”, ou seja, de um desemprego estrutural que torna possível a mão de obra docilizada e precarizada e efetiva o que Bourdieu (1998a) chama de violência estrutural.

P2, docente de disciplinas ligadas à fisiologia, fez algumas ressalvas a respeito do material apostilado, que:

Às vezes não tá tão coerente com o que geralmente a gente passa né?! Eu acho que algumas disciplinas, não são todas, parece que não é uma pessoa que tem muita afinidade com a disciplina ou não é formado na área, entendeu? (P2)

Mesmo assim, não via problemas em receber o plano de ensino pronto e enfatizou: “olha, não acho ruim, isso ajuda a vida do professor.”. Considerando a que a maioria dos docentes entrevistados trabalhava em mais de uma instituição ou ainda acumulava aulas na faculdade com trabalhos em outros setores profissionais da EF, de fato, receber os planos prontos é visto como uma ajuda. Neste sentido, não há grandes reflexões e questionamentos acerca das implicações políticas

desta prática. P7, que ministrava disciplinas ligadas à saúde, também não via problemas em receber o plano de ensino pronto e citou que o discurso institucional enfatizava que eles poderiam adequá-lo à realidade de sala de aula:

[...]a gente tem aquele modelo e a gente utiliza aquele modelo, mas também pode... um exemplo que eles dão pra prática, a gente observa a realidade que a gente tem em questão de material, em questão de espaço e a cidade é muito abençoada, a gente tem praia, tem montanha, então a gente adéqua. (P7)

A mesma opinião foi emitida por P4 e P6, que ministravam disciplinas de metodologias de ensino de esportes (lutas, atletismo e voleibol) e da saúde. P6, inclusive, revelou não haver grandes diferenças entre os planos de ensino prontos e aqueles que antes ele próprio elaborava:

Não, assim, eu não percebo muita dificuldade não, até porque mesmo quando a gente montava o plano de ensino, não há muita diferença e às vezes muda uma palavra, mas o conteúdo ele acaba sendo o mesmo, então pra mim acaba sendo tranquilo. (P6)

P4, por exemplo, explicitou toda sua crença no sistema da instituição e também insistiu que há espaços para a inserção de outros conteúdos e materiais de sua escolha nas disciplinas.

Olha, sinceramente eu já não me preocupo que eu sei que tem o sistema da instituição e essa questão didática e tal eu não me preocupo porque o sistema, eu acredito muito no sistema da instituição... Vem o plano de ensino, a matriz lá, tranquilo... eu tenho que contemplar o que tá ali, mas eu tenho liberdade de colocar também aquilo que eu acho importante para a disciplina, isso é fato. (P4)

Quando indagado sobre os conflitos entre professores e alunos em decorrência da inadequação do sistema, tal como mencionado por outros docentes, P4 também expressou um entendimento de “aluno-cliente”, que comprou um produto e deveria estar ciente do que receberia, conforme segue:

Conflitos eu não tenho não, pelo menos eu não tenho problema, é mais com o sistema. No início, quando veio esse sistema, tinha muita reclamação, quando houve essa mudança houve muita reclamação e eu já falo logo que eles fizeram contrato com uma instituição sabendo e agora tão reclamando. (P4)

Interessante destacar que P4, P6 e P7 são os docentes que mais se mostraram adaptados ao sistema institucional. Todos cursaram a sua formação superior, desde a graduação até a pós-graduação *lato sensu*, na mesma instituição privada mercantil onde hoje lecionam. Neste sentido, arriscamos afirmar que já trazem consigo uma maior incorporação das regras do jogo do setor privado mercantil quando comparados com os outros docentes, que emitiram discursos mais críticos e menos adaptados a lógica do sistema. A produção de identidades docentes no ensino superior,

mais afeitas à lógica do mercado, também foi observada por Vieira e Neira (2016), em seus estudos com professores de EF do setor privado na região metropolitana de São Paulo.

P3, que possuía mestrado em EF cursada em IES federal, ainda que tenha manifestado discordância de algumas imposições da instituição, também se mostrou mais adaptado à lógica privada. No momento desta entrevista, ele havia sido recentemente promovido ao cargo de coordenador do curso de EF e, talvez, esta posição conquistada nos ajude a compreender porque adotou um discurso mais fatalista, de que não há o que fazer, “pois isso é assim em todo lugar”. Já P2, também com mestrado em EF de IES federal, tem toda a sua formação vinculada a área da fisiologia, e, ainda que se incomode com algumas “incoerências” no conteúdo imposto, revela poucas afinidades com o discurso didático-pedagógico.

Não queremos enquadrar os docentes em “caixinhas” rotulando-os como críticos ou não críticos, pois sabemos que as identidades docentes são complexas e carregadas de contradições. O que intentamos foi captar algumas tendências que se repetem e se diferenciam entre eles, buscando compreendê-las em suas trajetórias de formação. A percepção de que estes docentes estavam mais adaptados a lógica privada foi confirmada também quando estes explicitavam suas concepções de formação, que tomavam a educação privada como parâmetro de qualidade do ensino e o empreendedorismo e o “sucesso” no mercado de trabalho como objetivos fundamentais da formação inicial, tal como revelaram P4 e P7:

Aquele que se preocupa... eu penso na escola pública né, porque a escola particular vai ter alguém que vai te cobrar e isso, é fato. Se você não fizer você vai ser mandado embora e eu penso na escola pública, o bom professor é o que se preocupe em ser o melhor possível para aquelas crianças, independente de falta de material. (P4)

A gente incentiva o empreendedorismo local. Muitos dos nossos alunos daqui que já se formaram, a maioria das academias que estão abrindo são deles e inclusive acho que já existiam e eles já tão arrendando, então a ideia do empreendedorismo. Eu sempre vi a EF como EF escolar porque é o primeiro contato que a gente tem com a EF, e crescendo a gente começa a observar outros ramos... Então, a EF que eu penso pedagogicamente, eu tento abrir ao máximo esse leque pros alunos, falo da parte da saúde, parte empresarial e não é nada disso ainda desenvolvido, principalmente no nosso município. (P7)

O relato de P7, especialmente, parece confirmar a tese de Bracht (2003), sobre a pluralidade de funções profissionais que hoje circundam a área para além da questão escolar e que, de certa forma, nos ajuda a compreender o seu processo de “desescolarização”, já discutido anteriormente. Este processo também tem conduzido a área à uma maior vinculação ao setor de serviços, o que

substitui a relação professor-aluno pela relação prestador de serviços-cliente, conforme destacou também Paiva (2003).

P6, num rompante de sinceridade, escancara a hipocrisia da lógica privada e nos relata que, embora o discurso oficial seja formar um estudante crítico, na realidade o que interessa é formar para o mercado de trabalho, algo que parece já ter incorporado como meta e objetivo de suas aulas, conforme segue abaixo:

Então, qual é o discurso!? “Vamos fazer esses alunos lerem”, “vamos fazer eles estudarem”. E qual é a prática? Eu quero preparar o aluno pro mercado de trabalho e quando você leva isso ao pé da letra não importa muito ele ler, importa muito mais ele fazer bem feito. Então, como eu disse, principalmente pro bacharelado eu tento trazer o que existe de realidade no mercado de trabalho. Eu já dei aula em escola, mas não é a minha prática profissional. Então assim, de qualquer maneira a gente tenta também levar isso pra licenciatura... Essa é a minha prática pedagógica, é tentar mostrar pra eles como que é a realidade lá fora, como que é o mercado de trabalho, porque é essa prática que eles pedem pra gente apesar do discurso, às vezes, ser diferente. (P6)

A imposição do arbitrário cultural e o rígido controle dos discursos docentes servem aos interesses dominantes, tanto no que se refere à maximização dos lucros por meio da educação mercadoria, quanto da formação de subjetividades conformadas ao mercado de trabalho precário. Isto nos revela o quanto ficam enfraquecidas as possibilidades de resistência e de produção de práticas que tencionem a lógica da reprodução. O que vemos, neste sentido, é a efetivação das práticas de violência simbólica sobre os docentes e estudantes. Não queremos dizer com isso que tudo é “pura” reprodução, pois como menciona P7:

É bem, tem um plano pronto, mas a gente tem uma flexibilidade ainda e o professor ainda tem a autonomia de falar, a sala de aula ainda é do professor, a gente tem o exemplo a ser seguido e o exemplo é esse daqui, mas também se a gente entrar e mandar um chamado, mandar uma nova referência bibliográfica, “olha, seria legal introduzir isso aqui” e passa por uma avaliação, é possível a gente incluir isso no plano.

O currículo sempre estará envolto em relações de poder e disputa pelo monopólio da dominação simbólica, pois como afirmam Bourdieu e Passeron (2008, p. 30):

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

Embora ele seja a representação dos interesses das classes dominantes, ele sempre será tensionado pelos diferentes sujeitos e lógicas que o atravessam no cotidiano. Daí a necessidade e

importância de que as diferentes vozes participem de sua constituição e tenham autonomia para praticá-lo. No entanto, o que vimos nos relatos docentes é o que o espaço de intervenção com autonomia é bem restrito, altamente controlado. Isto significa que quanto maior o controle do código discursivo e das etapas do trabalho docente, menores serão as possibilidades de encontrar as “brechas” que poderiam facilitar a produção e circulação de outros discursos. Para problematizar melhor esta questão, consideramos pertinentes algumas reflexões tecidas por Bernstein (1996) quando elabora sua teoria sobre a estruturação do discurso pedagógico.

Bernstein (1996), ao elaborar sua tese sobre a gramática intrínseca que estrutura o discurso pedagógico, enfatiza que este opera numa complexa relação a partir de três campos hierarquicamente estruturados: o da produção, que corresponde às instâncias universitárias e intelectuais que produzem os discursos; o campo da recontextualização, representado pelo Estado que ao formular e implementar as políticas de educação legitima um discurso oficial e o regula; e, o campo da (re)produção representado pela escola e demais instituições de educação, que colocam em prática os discursos legitimados e, mais uma vez, os recontextualizam a partir das lógicas locais. Assim, os discursos pedagógicos sempre passam por processos de recontextualização amplos em todas as esferas em que circulam, pois de acordo com Lopes (2005, p. 54):

Bernstein (1996; 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

Isto quer dizer que nunca há “pura” reprodução, pois neste deslocamento os discursos são sempre disputados e reinterpretados. Assim, as recontextualizações são sempre produtoras de discursos híbridos. Lopes (2005) explica que o hibridismo se configura a partir da ideia de mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas. Numa perspectiva anti-hegemônica, a incorporação do hibridismo vem sendo considerada uma importante categoria das discussões e práticas curriculares contemporâneas alinhadas aos estudos culturais e pós-coloniais, pois ao favorecer a heterogeneidade e a variedade de mensagens, produz-se práticas menos centralizadas e identidades mais plurais em que a diferença é o valor central.

No entanto, Bernstein (1996) situa as práticas discursivas e seus processos recontextualizadores no interior das relações de poder e controle entre as diferentes classes sociais. Isto significa que quanto o maior o enquadramento e controle dos códigos discursivos por aqueles que detêm maior poder (material e simbólico), menores serão as possibilidades de recontextualização e, por extensão, enfraquecem-se seus potenciais produtivos e emancipatórios.

Lopes (2005) nos lembra que o poder hegemônico também opera pelo hibridismo, ocultando as assimetrias de poder entre os diferentes discursos, de modo a capturar o seu potencial emancipatório. Parece ser justamente este o caso aqui investigado. Isto nos leva a crer que a lógica da reprodução é predominante nestes espaços, ainda que “a sala de aula ainda seja do professor”, como afirmou P7.

Outro aspecto que fortalece a interpretação de que os processos de reprodução são predominantes, refere-se à matriz curricular do curso de licenciatura em EF destas instituições. Não foi realizada neste trabalho uma análise mais aprofundada do currículo prescrito ou do Projeto Político Pedagógico (PPC), porém, foi possível captar o currículo vivido, aquele posto em prática e sobre este não há uma clara identidade político-epistemológica da área a partir da qual eles organizam coletivamente suas práticas de ensino. Isto foi confirmado por P10, quando me explicou que os PPCs das diferentes licenciaturas têm uma mesma base e, inclusive, disciplinas em comum:

A gente tem o PPC só que o nosso PPC, ele é geral... [...]oh, o exemplo dessa disciplina “Educação e Movimento” é a mesma disciplina que é dada na Pedagogia... é um sistema unificado.

Isto demonstra que as discussões político-epistemológicas produzidas pelo campo passam ao largo nestes espaços. Assim, a matriz curricular da licenciatura em EF parece ser apenas uma “bricolagem” dos diferentes discursos produzidos na área sem as devidas considerações acerca das disputas sobre as concepções de corpo, movimento e EF, o que, a nosso ver, oculta as lutas políticas que envolvem o campo e despolitiza a formação inicial. Como afirmou P10: “Sim, a gente (os docentes) tem visões distintas entre nós mesmos, né?” e isso deveria ser objeto de diálogo entre os docentes. Porém, ao que parece, cada docente atua de acordo com suas próprias convicções. Obviamente essa “despolitização” atende à interesses políticos dominantes.

Neira (2009) já havia identificado a mesma problemática ao estudar o currículo de formação inicial em licenciaturas de instituições privadas da região metropolitana de São Paulo. Adotando a metáfora do Frankenstein, o autor revela que a construção dos currículos parte muito mais de decisões pessoais e/ou burocráticas do que propriamente por acordos coletivos estabelecidos a partir das discussões sobre as diferentes concepções de EF presentes na área. Neste sentido, destaca Neira (2009, p. 124),

[...] consciente ou inconscientemente, os conhecimentos disseminados estão atrelados a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros.

Não estamos arguindo em favor de uma visão única de EF. De fato, o campo produziu uma pluralidade de concepções, o que nos leva a concordar com Rezer (2010) que não existe “a” EF, mas sim, “as” EFs. Deste modo, é compreensível que os currículos de formação, principalmente no âmbito “vivido”, ou seja, aquele que é posto efetivamente em prática pelos docentes, seja muito mais plural e diverso do que aquele prescrito no documento oficial, pois os docentes atuantes vêm de diferentes áreas, formações e visões de mundo que conduzem a processos de reinterpretações constantes, a exemplo do que nos explicou Bernstein (1996) e Lopes (2005). Assim, a pluralidade é condição inerente a qualquer prática discursiva curricular e, inclusive, desejável quando se tem como horizonte uma formação crítica e fomentadora da autonomia dos futuros professores.

Porém, como também ponderado por Bernstein (1996) e Lopes (2005) a pluralidade, para não ser capturada pelo poder hegemônico, deve ser intencionalmente posta em diálogo democrático para que o coletivo trace minimamente consensos e alguns objetivos comuns, permitindo aos futuros professores compreenderem os desdobramentos éticos e políticos dos diferentes discursos produzidos na área. Ao que pudemos constatar no diálogo com os docentes não é deste modo que a pluralidade vem sendo adotada nos currículos e modelos de ensino “híbrido” do setor privado-mercantil. Há uma polifonia que coloca em prática o Frankenstein citado por Neira (2009) e que claramente tende a privilegiar a visão tradicional da área, em que os conhecimentos biológicos e instrumentais se sobressaem. Não é incomum o docente ter que assumir disciplinas distantes de sua especialização, seja para preencher carga horária ou por razões burocrático-administrativas que, por vezes, desconhecem. Segundo P10: “[...] é uma surpresa todo ano o que vai acontecer [...]”, situação que também foi confirmada por P11:

Aqui você tem várias identidades, então você não cria raízes e quando você não cria raiz até o seu aluno não te considera um especialista nessa área, que um dia ele te vê ministrando “Práticas Pedagógicas da Ed Física Escolar”, por exemplo, e no outro dia ele te vê ministrando “Metodologia Científica” e no outro dia ele te encontra com “Avaliação Física”, “Avaliação na Educação Básica”, aí depois você vai falar sobre “Currículo” e aí depois você tá dando aula de Musculação. (P11).

[...]eu falo assim porque, por exemplo, eu sou ligada em licenciatura e bacharelado, mas tem professor que não é ligado em nada na licenciatura e tem professor que teve graduação de bacharelado e, pelo sistema, às vezes, por conta aí de alguma coisa que acontece, a gente não consegue dar a aula, tem gente que dá aula pra licenciatura que nunca deu aula pra licenciatura. (P10).

Neira (2009) encontrou situação parecida a que foi relatada por P10 e P11, nos cursos de licenciatura de IES privadas de São Paulo, apontando que:

Os problemas burocráticos e administrativos que afligem as escolas e a necessidade de sobrevivência que, por vezes, leva o professor a assumir uma grande carga

didática em diversas instituições, níveis de ensino ou, até mesmo, mais de uma disciplina, também são comuns nos cursos de Licenciatura investigados. Por razões alheias às questões educacionais, muitos cursos atribuem disciplinas pedagógicas a professores especializados em outros campos do conhecimento e que possuem apenas um interesse e vínculo tangencial com a problemática educacional. É certo que alguns se superam e corrigem suas deficiências iniciais ao longo da trajetória pessoal, porém, o mais frequente é o abandono dessas responsabilidades assim que surge a primeira oportunidade. (NEIRA, 2009, p.129).

Outro aspecto muito mencionado pelos docentes e que também se revelou como um importante mecanismo de controle de suas ações pedagógicas foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENADE). A impressão é que cada vez mais os modelos curriculares e as práticas de ensino são construídas muito mais com a finalidade de atender às avaliações do ENADE, pois o sucesso neste exame representa poder na acirrada competição do “mercado” do ensino superior. P8 e P12 nos relatam um pouco sobre como se configuram estas pressões, que se materializam em sala de aula e nas práticas de avaliação da aprendizagem, esta última excessivamente controlada pelos poderes institucionais.

Pressiona porque a gente tem uns trabalhos né prévios pro ENADE, algumas aulas de formação, algumas revisões e tem que mobilizar os alunos porquê... Sim (incomoda), algumas vezes sim e o meu direcionamento sempre vai ser ENADE, as minhas avaliações prioritariamente no modelo ENADE, então há uma formação pro ENADE. Eu acho ruim... A gente vive um conflito muito grande no país e um dos grandes conflitos é esse, que a gente vive em um mundo de fantasia, o que tá sendo mostrado é o que importa, mas o que a gente esconde como fragilidade, não tem valor nenhum. Porque o mundo não vai ser feito de provas prontas e o trabalho da EF não é uma resposta única e aí ele faz como? Então, infelizmente a gente observa que esse tipo de trabalho tira o poder reflexivo do aluno. Ele é bacana como um instrumento pedagógico, mas não como uma questão de avaliação final ou um procedimento único de nota e acho que seria bom pra eles aprenderem a interpretar um texto porque eles chegam aqui sem ter essa bagagem né, pra eles poderem ter uma condição ampla de conhecimento, mas não pra que eles tenham uma resposta pronta pra tudo, porque a gente não, não vai crescer com isso não. Mas a gente tem que lidar com o que nós temos e eu sou funcionário da casa e a casa me paga direitinho, eles são bons patrões. (P8)

Neste contexto, a prática docente reduzida à técnica e à padronização típica de um trabalho simples, como nos explicou Silva (2012), torna-se um profissional facilmente descartado e substituído ao sabor do mercado. Como nos informa P8, para não perder o trabalho, os professores devem aprender a lidar, pois o pior seria não receber em dia ou ficar sem trabalho, algo que os docentes relataram já acontecer em outras IES privadas. Esta situação reflete aquilo que Bourdieu (1998a) ressaltou sobre a construção intencional de uma tática de dominação que faz com os

trabalhadores empregados sintam-se privilegiados por terem emprego e acabam por aderir, ainda que ambigualmente, ao projeto de dominação imposto. Assim, podemos perceber que o excessivo controle, o medo e a insegurança causada pelo desemprego minam as possibilidades de luta por um projeto de formação inicial crítica em EF nestes espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas confirmaram a situação de precariedade na qual o trabalho docente é realizado nas IES privadas-mercantis. Há uma sobrecarga de disciplinas, trabalhos não pagos, tais como orientação de TCC, contratações predominantemente em regime de trabalho horistas, o que obriga os docentes a conciliarem vários empregos. Há um rígido controle da prática pedagógica, garantida por meio da transformação do trabalho docente em ação simples, em que sua responsabilidade se reduz a aplicar planos de ensino prontos, sem autonomia pedagógica.

Também pudemos identificar pelas entrevistas identidades docentes bastante heterogêneas, tanto no que se refere aos entendimentos sobre a EF e a Educação, quanto das imposições do setor privado. Estas identidades permitiram captar as diferentes estratégias de ação pedagógica e de sobrevivência no “jogo” destes espaços. Embora não seja possível fazer afirmações contundentes acerca das identidades docentes aqui discutidas, pois a ambiguidade e o inacabamento são suas marcas fundamentais, parece haver uma tendência de que aqueles professores que fizeram toda a sua formação no setor privado tenham mais fortemente incorporada a lógica do sistema, são mais afeitos à ideologia do mercado. Eles parecem demonstrar maior adaptação e melhor “senso de jogo”. Isto, em alguns momentos, também apareceu entre os docentes que assumiram cargos administrativos, tais como a coordenação.

O ENADE foi muito destacado pelos docentes como o maior responsável pelo excessivo controle do currículo e das práticas de ensino, afinal, uma nota baixa no ENADE torna a instituição menos competitiva no mercado universitário. Ficou nítido que, cada vez mais, a formação profissional tem se voltado a uma formação para o ENADE e não para responder aos problemas reais do universo escolar.

Foi possível concluir que há poucos espaços no setor privado mercantil para o docente refletir criticamente sobre suas ações e disputar outros sentidos sobre a EF que não sejam somente aqueles ligados ao mercado de trabalho e às tradicionais representações sobre a escola. Houve momentos em que alguns docentes revelaram arriscar e empreender algumas ações para gerar rupturas com o sistema imposto, porém eles são minoria e mesmo diante destes esforços, foi

possível perceber que predominam práticas de violência simbólica e reprodutoras de relações de dominação social.

REFERÊNCIAS

- ALVIANO JUNIOR, Wilson; NEIRA, Marcos Garcia. O Ensino Superior privado e os currículos que formam professores de Educação Física. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Reflexões sobre educação física e a formação de seus profissionais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. Cap. 7. p. 118-132. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/alviano_neira.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b. 251 p.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. Cap. 9. p. 119-126.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Cap. 5. p. 480-586.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 21-90.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo. **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP - Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. Cap. 1. Parte 1, p. 13-29.
- CORBUCCI, P.R.; KUBOTA, L.C.; MEIRA, A.P.B.. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, 46, ago. 2016. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 01/02/2019.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin ; Brasília, DF: CAPES/CNPQ, 2010, 339p.
- DOMINGOS SOBRINHO, Moises. Habitus, Campo Educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revista Inter-legere: Educação e Sociedade**, Natal, p.189-205, set. 2011. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4411/3600>. Acesso em: 01 ago. 2018.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p.106-113, jan. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8672/6133>. Acesso em: 01 dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 nov. 2018.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002. 231p.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p.50-64, jul. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007, 406p.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Paraná, v. 1, p.118-140, ago. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Interpretacoes-dos-curriculos-de-licenciatura-em-Ed-F.pdf. Acesso em: 13 jun. 2013.

NUNES, Mario Luiz Ferraz; NEIRA, Marcos Garcia. Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p.1209-1128, out. 2014. Trimestral. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41858>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Pontes, 1999. 100p.

PAIVA, Fernanda S. L. de. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter.; CRISÓRIO, Ricardo. (coord.). **Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. Cap. 1, parte 2, p. 63-80.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física**: reflexões epistemológicas. 2010. 394 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94024/288121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SEBIM, Charlini Contarato. O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo. In: 37ª ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1 - 15. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3594.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

SEIDL, Ernesto. Estratégia/Estratégias de Reprodução. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 189-191.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p.867-889, out. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. 304 p.

TELES, Jorge; LÁZARO, André. Educação, Poder e Autoridade docente: tramas e sentidos na contemporaneidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p.307-323, jul. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2855/1659>. Acesso em: 20 dez. 2018.

TRIGO, Maria Helena Bueno. Habitus, Campo e Estratégia: Uma leitura de Bourdieu. **Cadernos Ceru**, São Paulo, v. 9, n. 2, p.45-55, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/74986/78545>. Acesso em: 15 jul. 2018.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; NEIRA, Marcos Garcia. Identidade docente no ensino superior de Educação Física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p.783-794, jul. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54955/38849>. Acesso em: 20 jul. 2017.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

A pesquisa contou com financiamento da FAPES – Fundo de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 68531717.4.0000.5542) em 18/05/2017.

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência** - ISSN 2175-8042 os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não**

comerciais, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

HISTÓRICO

Recebido em: 21 de fevereiro de 2019.

Aprovado em: 04 de junho de 2019.