

# FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONSEQÜÊNCIA DE UMA REFORMA CURRICULAR\*

ELIENE LACERDA PEREIRA\*\*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo investigar a formação de educadores na Esefego, a partir da implantação do currículo de 1994. Analisam-se criticamente o processo e os reflexos do mesmo, utilizando referenciais teóricos e a realidade vivenciada naquele contexto com o objetivo de amenizar as dificuldades encontradas por nós, professores de Educação Física, no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Educadores - Currículo - Educação Física.

## INTRODUÇÃO

Questionamos o processo de mudança e de transformação ocorrido a partir de 1994, o qual se limitou a “reproduzir” conteúdos e práticas pedagógicas, sem alcançar um dos seus principais objetivos, qual seja o de contribuir na formação crítica de seus alunos.<sup>1</sup>

Desta forma, o objetivo do presente estudo é descrever e analisar o processo histórico que motivou a implantação de um novo currículo no curso de Licenciatura em Educação Física da Esefego, a partir de 1994, assim como refletir criticamente sobre o seu impacto no processo de formação dos licenciados que fizeram parte do mesmo, alcançando a sua titulação no ano de 1998. Inicialmente, cabe esclarecer que a instituição pesquisada é a Esefego com apenas um F, pois somente em 1999, quando foi vinculada à UEG, foi acrescido em sua sigla mais um F, referente ao curso de Fisioterapia, tornando-se Eseffego. Para isto, torna-se necessário discutir

---

\* O artigo é o resultado da monografia *Formação de educadores na Esefego: impacto do currículo instituído em 1994, orientado para o contexto escolar*.

\*\* Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, graduada em Educação Física pela Eseffego e especialista em Educação Física Escolar pela UFG. E-mail: elienemorango@hotmail.com

o currículo a partir dos problemas que a prática oferece, procurando compreender o conhecimento relacionado com a formação humana e alguns dos instrumentos que materializam a formação profissional respaldada em perspectivas críticas de educação e sociedade.

Para tanto, no primeiro momento deste estudo fazemos uma introdução à teoria do currículo, enfocando a educação e a formação crítica, a produção de currículo e uma introdução do currículo numa concepção da pedagogia crítica pós-moderna. No segundo momento, analisamos o currículo implantado na Esefego em 1994, o impacto sobre o processo de formação de licenciados em Educação Física, privilegiando os aspectos políticos, pedagógicos e legais do currículo, a análise crítica do processo de implantação e as reflexões sobre este currículo entre os licenciados formados na segunda turma, que, no momento, se encontram inseridos no contexto escolar.

Analisamos também o processo de modificação curricular da Esefego, observando o seu contexto histórico, a finalidade do curso, o perfil do profissional, os objetivos e as modificações ocorridas. Utilizamos, dentre outros instrumentos de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas com o corpo docente, a respeito da participação nesse processo, e procuramos conhecer o ponto de vista dos ex-alunos que o vivenciaram questionando até que ponto a sua formação contribuiu de forma crítica para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Partindo desta vivência, procuramos novos caminhos de ação na tentativa de contribuir para uma formação de caráter mais reflexivo em relação à ação pedagógica e à realidade profissional, para que possamos analisar e criticar o contexto da realidade educacional e social.

No sentido de contextualizar o foco do estudo, analisamos o processo histórico da instituição, observando a descrição no desenvolvimento da pesquisa qualitativa e a dialética materialista histórica enquanto postura, concepção de mundo. Este método permite uma apreensão radical da realidade, enquanto práxis, unidade de teoria prática na busca da transformação e de novas sínteses nos planos do conhecimento e da realidade histórica.

## CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CRÍTICA: ALGUNS OLHARES

Sem pretensão de aprofundamento, no final dos anos 70 e início dos anos 80 uma nova concepção de Educação Física começou a ser estruturada, baseada nos estudos das influências que o meio social tem sobre o desenvolvimento humano, graças a estudos feitos por professores de Educação Física nas áreas de Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia e História, entre outras.

Ao longo de toda análise crítica sobre a formação de educadores, Demo (apud Lüdke, 1994) dedica-se à pesquisa como princípio científico e educativo. A pesquisa, como companhia inseparável do professor e dos alunos, revela a importância da atualização constante do professor, por maneiras mais adequadas de educação permanente.

O pior vício está na preservação da postura de docentes que apenas ensinam porque apenas aprenderam. Literalmente se preparam para transmitir conhecimento copiado como se isto fosse algum preparo. (Demo, apud Lüdke, 1994, p. 27).

O interesse em abordar o desenvolvimento de uma consciência crítica do sujeito em processo de formação também está evidente nos trabalhos de Paulo Freire (apud Costa, 1997), sobre a educação libertadora e conscientizadora das camadas populares. Estes trabalhos defendem a necessidade de uma educação crítica, a partir da constatação de uma trama das relações pedagógicas entre opressor e oprimido, que tem resultado em um aluno passivo diante do objeto de conhecimento, acrítico com relação aos valores propagados em sua formação e alienado diante da conjuntura e dos problemas de ordem política e social.

É importante que se dê um sentido à ação profissional, partindo do pressuposto de que esta signifique uma necessidade que o sujeito tem de transformar a prática que realiza. Isso se processa mediante as ações de reflexão crítica e de concretização desta necessidade.

O educador deve ser um mediador entre o aluno e o conteúdo, o que o torna responsável por proporcionar uma formação que

ultrapasse o estágio do simples conhecer para o ato de praticar, pensar e agir criticamente.

A consciência humana apresenta-se como forma superior do pensamento, que envolve não apenas o conhecimento em si, mas requer o estabelecimento de ligações sistematizadas em meio às emoções, sentimentos e vontades imediatizadas pela práxis que desenvolve. Por isso, possui a propriedade de refletir criticamente a realidade.

Os questionamentos apontam uma série de questões desafiadoras que vem dificultando o caminho de novas propostas para a formação de educadores, ainda que a formação destes, dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, ocupe uma posição secundária. Neste quadro, a formação de educadores é percebida como uma atividade exercida contra as forças dominantes da instituição. Não é uma atividade valorizada, não recebe incentivos nem estímulos à pesquisa.

Moreira e Silva (1999) reconhecem que as escolas de formação de educadores necessitam ser reconcebidas como contra-esferas públicas. Tais instituições estão destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por esta razão é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. O propósito do autor é discutir as preocupações quanto ao desenvolvimento de uma nova conceituação de educação que permita o surgimento de uma abordagem mais crítica em relação à educação do professor.

Uma das críticas mais contundentes deste autor refere-se ao fato de que, quando aparecem propostas relacionadas à formação de educadores, estas em geral não passam de celebrações de métodos de investigação e de instrução mais refinados e reflexivos, ou então não conseguem libertar-se da prisão da crítica.

Esse dilema permite constatar que as formas discursivas, tanto liberais quanto radicais, têm sido igualmente incapazes de criar uma teoria e um espaço social novos para a redefinição da natureza do trabalho do professor e da função social do ensino. (Moreira e Silva, 1999, p. 131)

Neste sentido, os educadores mais progressistas vêm invocando a linguagem da crítica, da auto-reflexão e da articulação da teoria com a prática. Mas este tipo de esforço não consegue conceituar a educação do professor como parte de um projeto político mais amplo ou da luta social em geral.

A formação do professor torna-se uma tentativa para produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar o que eles estão fazendo com os alunos, com a escola e com a sociedade... Esta abordagem vê a educação do professor como uma ressuscitação moral, um readquirir de consciência política dos professores que são libertados do controle de crenças não garantidas que inviabilizam suas questões por autodireção. (Kincheloe, 1997, p. 200)

O princípio central da justificativa de uma pedagogia crítica pós-moderna envolve o enfrentamento da grande negação da dimensão política da educação. A política não influencia meramente um aspecto do processo educacional, ela forma todo ele. Baseado na epistemologia crítica construtiva e na concepção do autor, de pensamento pós-formal, o praticante se move no terreno da fronteira sociocognitiva que vai além da concepção do pensamento do professor.

Este é o pensamento do professor pós-formal:

- Orientado para a pesquisa;
- Socialmente contextualizado e consciente do poder;
- Baseado num compromisso em fazer o mundo;
- Dedicado a uma arte da improvisação;
- Dedicado ao cultivo de participação no contexto;
- Ampliado por uma consciência com auto-reflexão social crítica;
- Formado por um compromisso com uma educação democrática autodirigida;
- Mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo;
- Comprometido com a ação e
- Preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos.

Os professores críticos pós-modernos entendem que o conhecimento não é simplesmente criado no gabinete do pesquisa-

dor, mas na consciência produzida no pensamento, discussão, escrita, argumento ou conversação. A formação de professor que é baseada na tentativa de produzir conhecimento deve focalizar atenção na análise lingüística, no estudo do poder e de seus relacionamentos com o indivíduo.

A metodologia empregada nos programas da educação crítica do professor pós-moderno começa a ensinar os professores a superarem a pobreza dos diálogos na sala de aula e as relações impessoais.

### PRODUÇÃO DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO CRÍTICA

Moreira e Silva (1999) entendem currículo como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos estudantes – que está no centro mesmo da atividade educacional. O currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação.

A escola e o currículo têm sido vistos e têm realmente cumprido a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural. (Silva, 1999, p.191)

Discussões sobre currículo só ganham o centro das atenções quando surge alguma proposta de introdução de uma nova disciplina ou a volta de uma antiga e abandonada. Assim, o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais.

A tendência ideológica hegemônica na reestruturação da escola e de currículo vão em direção de reforçar os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da crescente ordem social.

Desde o início da teorização crítica em educação, ideologia tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise de escolarização, em geral e do currículo, em particular. (Moreira e Silva, 1999, p. 21)

A ideologia é essencial na luta de grupos sociais pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada.

Nesta perspectiva, a ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia, no olhar de Moreira e Silva, não é a falsidade ou a verdade das idéias que veicula, mas o fato de que elas são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagens na organização social. O mais importante é saber quais são as vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam.

A ideologia e o currículo não podem ser vistos separadamente na teorização educacional crítica, pois cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria tradicional.

O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (Moreira e Silva, 1999, p. 28)

## O CURRÍCULO E A PEDAGOGIA CRÍTICA PÓS-MODERNA

A sociedade pós-moderna surge com manifestações na arquitetura, com estilo de ficção, fragmentação, colagem e ecletismo, permeados por um sentido de caos. O estilo pós-modernista é populista, evocando imagens nostálgicas, sentimentalismo e adoção voluntária dos signos do consumidor da cultura de massa. Este estilo toma a forma de uma declaração autoconsciente, autocontraditória e autodemolidora, que atua para desnaturalizar convenções gerais e formas específicas de representação.

O paradigma modernista é agora o paradigma contemporâneo contra o qual o pós-moderno está lutando, na medida em que desenvolve seu próprio paradigma.

Como conceito central do pós-modernismo está a ordem e a auto-organização. Um sistema só se auto-organiza quando existe uma perturbação ou um problema. A partir da experiência vivida, nem toda perturbação leva ao tipo de caos que nos conduz não a um nível de ordem novo e mais complexo, mas sim ao abismo da destruição. A perturbação só vai gerar auto-organização quando o

meio ambiente for rico e aberto para que múltiplos usos, interpretações e perspectivas entrem em cena.

O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua visão intelectual baseia-se não na certeza positivista, mas, sim, na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão não baseada em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local. A aceitação, perturbadora, provavelmente nos faz sentir medo, mas também nos proporciona um motivo para negociar melhor nossos conceitos, nosso meio ambiente, com os outros. A perda da certeza encoraja, se é que não nos leva a dialogar e comunicar-nos com os outros. Por sua vez, sua estrutura de comunicação dialógica pode conduzir a uma visão social diferente, aplicável, relativa ao ensino e à política externa. Essa visão reconhece os direitos das outras pessoas e foge do conceito de “uma única maneira melhor” ou “certa”. Ela aceita a indeterminação inerente à complexidade e às múltiplas perspectivas.

Ao mesmo tempo, o pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local, do sujeito–objeto, mente–corpo, currículo–pessoa, professor–aluno, nós–outros. Esta integração depende em parte de nós e de nossas ações. Nós somos responsáveis por nosso futuro e pelo futuro dos outros. Neste sentido, adotar uma visão aberta provavelmente nos trará uma perspectiva e cosmologia ecológica. E, nesta perspectiva, podemos encontrar uma visão pessoal, que nos ajudará a reconhecer que nosso senso do *self* e da realidade como objetos independentes não tem significado. Nós só podemos perceber a nós mesmos em termos de outros, e a realidade somente em termos de imaginações.

Para Sacristán (1998), a atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Desde as explicitações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações. Planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano, elabora-se o próprio currículo. Planejar implica previsão da ação antes de realizá-la.

Plano indica a confecção de um apontamento, esboço ou esquema que representa uma idéia, uma aspiração ou projeto, que serve como guia para ordenar a atividade.

Um dos desafios educacionais é planejar um currículo que tanto acomode quanto estenda; um currículo que tenha a tensão essencial entre o desequilíbrio e o equilíbrio, para que emergja uma reequilíbrio nova, mais abrangente e transformativa.

O modernismo, como um movimento intelectual universal, deixou de ser útil, e no entanto ainda existe como uma, se não a, força na prática do currículo. Estamos num novo estágio de desenvolvimento intelectual, político e social. Agora é hora de fazer mais além de reformar nossos métodos e práticas. Chegou a hora de questionar as suposições modernistas nas quais estes métodos e práticas se baseiam e de desenvolver uma nova perspectiva que simultaneamente rejeite, transforme e preserve o que existe. (Doll, 1997, p. 27)

Estas discussões nos mostram a atuação do modernismo no sistema de ensino e a proposta de transformar estas questões numa perspectiva pós-moderna de educação.

#### ASPECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E LEGAIS DA ESEFEGO

A Esefego foi fundada em 1962, no governo de Mauro Borges, que tinha, na época, um projeto de criar praças de esportes nos bairros da capital e nas cidades do interior. Com isto, surgiu a idéia de se criar uma Escola Superior de Educação Física, onde o profissional seria reconhecido em outras regiões do Estado e do Brasil.

Nota-se na fala dos docentes<sup>2</sup> (Ds) que este processo era filosoficamente pensado numa perspectiva humanista de professor crítico. Este era o discurso que se fazia.

O novo currículo, que visava a uma concepção humanista e crítica, com o objetivo de formar licenciados em Educação Física, estava exclusivamente voltado para o contexto escolar.

D3 explicou que, em 1987, por meio da Portaria nº 3/87, publicada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), foi instituído que a Esefego deveria se adaptar à nova regulamentação dentro de um prazo. Este prazo foi prorrogado até 1990 e, mesmo assim, de-

morou sete anos para ser implantado. Dentro deste período não houve conscientização docente para a importância do que esta modificação significava para o curso de Licenciatura em Educação Física, que foi implantado com quatro anos de atraso.

No relato de D1 observamos que a instituição não conseguiu modificar sua estrutura curricular de acordo com as exigências do MEC. Chegou-se ao ponto em que não haveria mais para onde correr: ou se modificava a conjuntura por ela vivida ou não haveria mais a Esefego. Partindo desta pressão, um pequeno grupo de professores elaborou uma proposta sugerindo uma modificação da Licenciatura. Isto também se deu através das discussões nacionais de que a Esefego participou, estudando outro currículo considerado aberto, para atender as suas necessidades.

O discurso do professor Gilmar Mariz expõe uma proposta de implantação curricular, já vivida pela USP, como sugestão para um novo currículo, e também a grade de bacharel em Educação Física e bacharel em Desporto.

Para D2, os princípios político-pedagógicos anunciados nesta proposta curricular foram ecléticos num primeiro momento, pois envolviam mais de uma vertente: a teoria não-intencional, a concepção humanista, porém com caráter técnico-desenvolvimentista. A tendência progressista veio com o currículo oculto, fruto da discussão de docentes e discentes.

Em relação aos fundamentos filosóficos e pedagógicos que permearam a elaboração do currículo de 1994, podemos afirmar que eles advieram do discurso do professor José Guilmar Mariz de Oliveira. Estes fundamentos encontram-se num documento intitulado *Educação Física: tendências e perspectivas*, produto de uma palestra por ele proferida. Durante este processo, verificamos que estas concepções não foram aceitas de forma consensual, pois havia um setor dentro da Esefego que apontava para uma perspectiva crítica de educação, valorizando principalmente a questão da Educação Física Escolar, e um outro setor, conservador, que, infelizmente, não assumiu este fundamento como prioritário.

Segundo D3, a Esefego, após vários debates e discussões com o corpo docente e discente, enfrentando uma grande resistência por parte de um grupo de professores que defendia a implantação

do bacharelado, chegou a um consenso ao não optar pelo bacharelado, argumentando que ele não tinha uma perspectiva de atuação e não era regulamentado.

Neste período de 1987 a 1993, com muitas dificuldades, conseguiu-se elaborar uma grade curricular com suas respectivas ementas permeadas pelas fundamentações do professor Guilmar Mariz de Oliveira, da USP. Assim, esta grade curricular começou a vigorar em 1994, com um total de 3.330 horas-aula.

Este novo currículo, implantado em 1994, já deveria estar vigorando desde 1990. Assim, os alunos graduados neste período tiveram de voltar à Esefego para cursar mais algumas disciplinas e, assim, completar a carga horária prevista.

D4 esclarece que a nova proposta curricular tinha uma concepção humanística aliada à visão de profissional crítico. O currículo implantado possuía um perfil progressista que formava o aluno dentro de um parâmetro humanista-crítico.

D5 também confirma que, na verdade, este currículo é uma reprodução regionalizada do currículo da USP, com base desenvolvimentista e geracional. Citou como exemplo as disciplinas Dimensões da Motricidade Humana I, II, III e IV, de acordo com a faixa etária. Este fato pode ser comparado no momento de confrontar a grade da USP com a grade curricular construída para 1994 na Esefego. Não foram encontrados outros documentos que pudessem comprovar este fato.

O maior problema era que apenas um pequeno grupo participava das discussões. Segundo D1, este foi um dos motivos da demora para estruturar e implantar a nova grade curricular.

D2, em sua entrevista, argumenta que a resistência dos professores acabou sendo atropelada pela Portaria n.º 3/87, que gerou a modificação curricular. A instituição buscou na UFMG e na USP, com o auxílio do professor José Guilmar Mariz de Oliveira – que veio a Goiânia falar sobre o currículo –, contribuições acerca do processo que a Esefego estava vivenciando. Um fato interessante é que até hoje o projeto político-pedagógico da Instituição não foi concluído.

D3 aponta, com firmeza e convicção, o desinteresse e a não-participação do corpo docente nas discussões realizadas durante o

processo de implantação do novo currículo. Este, até hoje, é um dos problemas enfrentados pela Esefego. Porém, segundo ele, inserido na visão que o currículo sugeria, o discurso mudou, as práticas foram abolidas, as dificuldades vieram à tona e, junto com elas, o despreparo dos professores, que foi um dos maiores problemas enfrentados pelos novos alunos do curso.

Para D1, a Esefego não sofreu nenhuma interferência política, pois possuía sua própria autonomia. Discordamos neste ponto, pelo fato de que os diretores eram nomeados pelo governador, havendo uma certa autarquia política.

Durante este processo não se debateram questões relacionadas a poder, autoridade; não houve, também, uma discussão crítica sobre a aprendizagem dos alunos, mas na prática sim, conforme D1 e D2.

Este é um ponto de contradição na fala dos entrevistados, pois uns disseram ter havido esta discussão crítica sobre a aprendizagem e outros não.

Para Gadotti, apud Costa (1997, p. 217), “a construção coletiva se dá a partir de uma objetividade, uma perspectiva colocada diante do grupo, que somente poderá ser alcançada se o trabalho for conjunto”.

D2, D3 e D4 ressaltam que, dentro desta perspectiva, reconhecem que a qualificação do corpo docente foi uma das dificuldades enfrentadas. Essa constatação serviu de estímulo para que estes profissionais procurassem realmente se qualificar, através de especializações, mestrados e doutorados. Como a concepção de escola e de profissional que o novo currículo propunha era voltada essencialmente para a escola, este é considerado como um dos pontos positivos desta mudança curricular.

Em 1996, foi realizado um seminário sobre a realidade da Educação Física escolar em Goiânia, com a presença de muitos estudantes da Esefego, procurando esclarecer sobre o currículo – pois este não comportava elementos, a não ser a partir de ações isoladas de professores –, sobre a questão crítica e política na área da Educação Física.

A partir de março de 1999, por Decreto-Lei do atual governador do Estado, a Esefego foi integrada à Universidade Estadual

de Goiás (UEG), criada no mesmo ato e vinculada à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, segundo modelo de outros Estados da Federação. No entanto, o governo estadual, ao final de outubro de 1999, efetuou uma reforma administrativa na sua estrutura e vinculou a UEG à Secretaria do Governo. Acrescentou-se em sua sigla F do curso de Fisioterapia – Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (Eseffego).

Em consequência de todo este transtorno vivido por nós, estudantes, durante este período, observamos que a Instituição está procurando se adequar, porém ainda com muitos obstáculos e dificuldades pela frente. E uma mudança talvez considerável foi a revisão curricular ocorrida em 1999, mas, como ainda não há educadores formados, não podemos afirmar se ela foi significativa ou se continua sendo uma reprodução de um outro currículo.

#### ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO CURRICULAR

A maior dificuldade de implantação do curso foi a falta de bagagem dos professores, que estavam despreparados para atuar nesta nova perspectiva e concepção de Educação Física. É importante mencionar que eles mesmos confessavam tal incapacidade. E isto ainda é um grande problema a ser enfrentado, pois existe uma grande resistência por parte da maioria do corpo docente a atualizar-se e contribuir para o processo educacional de formação de forma coletiva, crítica e consciente. Este fato foi muito bem vivenciado por nós na graduação.

Realmente, em alguns aspectos, o curso foi diferenciado do anterior pelo fato de tentar relacionar mais a Educação Física com o contexto social. Com isto, verificamos que o entendimento dado à disciplina ocorreu numa amplitude maior, porém ainda não a consideramos satisfatória. A maioria dos egressos está procurando suprir as falhas que houveram, em busca de uma melhor qualificação.

Este despreparo do corpo docente também é questionada pelo professor, pois a Instituição, ao ser notificada das modificações às quais deveria se adequar, não ofereceu condições para que o seu

quadro de professores se qualificasse. Somente após sentir na pele todas estas dificuldades, os docentes perceberam a necessidade de uma melhor qualificação para desenvolver com segurança e competência o conteúdo das disciplinas do currículo. Isto serviu para que buscassem se aperfeiçoar.

Muitos foram os avanços considerados por D3. Um desses refere-se à evolução do pensamento crítico; à formação continuada dos docentes; e à revisão curricular em tempo recorde na Esefego, em 1999, com a alteração do currículo.

Esta mudança recorde se deu pelo descompromisso e imaturidade dos alunos. Conforme foi detectado pelos professores, através de discussões e avaliações, a nota é ainda o que mais lhes interessa. Este entrevistado reconhece que os professores não estão cobrando o conhecimento dos alunos.

Resta saber se esta revisão curricular de 1999 também caiu no mesmo equívoco de reproduzir um outro modelo já constituído, ao invés de partir para a construção de um próprio currículo.

Estas críticas serviram como referência para fazer ajustes ou propor uma nova mudança curricular a partir de 1999. Esta revisão curricular foi aprovada em Congregação no dia 1/10/1998, passando a vigorar em 1999.

Como consequência deste trabalho, ocorreu esta mudança curricular, dentro do contexto de transformação da Esefego e de incorporação a UEG. Afinal, qual concepção de Educação Física a Esefego quer formar?

#### REFLEXOS DO CURRÍCULO DA ESEFEGO ENTRE OS LICENCIADOS

Uma pesquisa realizada com 31,8% dos egressos da Instituição que se formaram em 1998 e hoje estão atuando na Educação Física Escolar nos revela a real situação em relação ao tema da pesquisa. Questionamos se a formação recebida na graduação lhes havia oferecido subsídios para intervir de forma crítica na formação de seus alunos, para que estes percebam realmente o verdadeiro sentido das aulas de Educação Física.

Entre todos os pesquisados apenas um fez um curso antes de atuar na escola, o qual não considerou significativo; a maioria, porém, procurou uma pós-graduação.

A maioria dos egressos relatou que já imaginava os problemas a serem enfrentados, porém se surpreendeu com a intensidade no que se refere ao sistema educacional, às dificuldades, à desorganização, ao planejamento, à falta de estrutura física e de material.

Uma grande parte dos entrevistados questionou a sua formação profissional, atribuindo a ela as grandes dificuldades encontradas hoje na escola, principalmente em relação aos professores e à metodologia dos conteúdos. Como o currículo estava passando por uma transição, não se formaram nem atletas nem educadores.

A maioria dos egressos sugeriu, como propostas para o currículo da Esefego, além de uma melhor qualificação dos professores, que a Instituição ofereça cursos de capacitação de qualidade nas áreas escolar e não-escolar.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos, durante nossos estudos, a existência do pensamento crítico pós-moderno, que, dentre outros aspectos, vem fazendo críticas à pedagogia progressista. Pretendemos, porém, ampliar nossas leituras para compreender melhor o processo de construção de currículo e sugerir propostas.

Sugere-se que, sobre a educação, currículo e formação de educadores, não sejam tomados modelos para ser copiados, mas para nos ajudar a desenvolver uma nova estrutura paradigmática. Esse processo deve ser transformativo, não só por mudar nossas idéias de suposições tomadas como certas e únicas em afirmações explícitas, mas também por nos fornecer uma estrutura de processo por meio da qual essas afirmações podem ser estudadas, compartilhadas, criticadas e modificadas.

Isto significa que não podemos deixar passar despercebida a construção coletiva do currículo, baseada no respeito às diferenças e às características de cada professor, ao invés de continuar reproduzindo modelos que de alguma forma podem interferir, entre outros aspectos, na reflexão crítica da realidade.

Ao realizar a presente pesquisa, verificamos que nós, professores de Educação Física, comprometidos com a formação e com o desenvolvimento crítico para a transformação da sociedade, aprofundamo-nos no campo investigativo da pesquisa com a finalidade de interferir criticamente neste processo. Nele foi possível perceber a reprodução de currículo que desconsidera a complexidade, a presença do currículo oculto, a singularidade, as pessoas, em nome de concepções que nem sempre estarão ao alcance destes mesmos profissionais.

Neste aspecto é fundamental que os estudantes aprendam a educar-se pela pesquisa, vivam o contexto do cotidiano no qual vão trabalhar e elaborem uma reflexão crítica sobre ele. Pois a partir dessas constatações é que poderemos transformar as incoerências presentes em nossa sociedade. Elas devem estar contidas de forma permanente e insistente dentro de uma nova perspectiva curricular.

Há nítidas dificuldades no corpo docente da Instituição, sendo necessário apresentar propostas, compreender, identificar as contradições e fundamentar filosófica e dialeticamente a relação teoria-prática. As estruturas normativas da Instituição são de orientação pedagógica verticalizada, aspecto que impede, entre outros, um fluxo mais dinâmico de informações entre esta estrutura e a Eseg e uma efetiva interlocução de saberes e práticas necessárias para a construção de uma práxis que internize a teoria.

O currículo não pode ser visto apenas como um documento, mas sim com uma visão mais ampla, relacionando-o com sua práxis. Encontramos incoerências entre os objetivos, as propostas que o mesmo sugere e as suas ações. O que se diz nem sempre é o que se faz.

A história da teoria crítica e da Sociologia do Currículo é que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhe-

cimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. (Moreira e Silva, 1999, p. 20-21)

Como o currículo implantado em 1994 foi uma cópia do modelo da USP, as dificuldades de formação, inclusive de informação entre os professores, mostram, no nosso entendimento, a importância de discutir a teoria do currículo. Assim, com este estudo mais aprofundado, as pessoas podem repensar uma estrutura curricular que esteja mais próxima da realidade, dos anseios da sociedade, promovendo, então um processo de formação crítica.

Com isto fazemos um convite aos professores das faculdades para o estudo da teoria do currículo, inclusive aqueles denominados críticos, para que se introduzam no pensamento crítico pós-moderno e façam uma reflexão sobre ele. Construiremos, assim, novos campos explicativos da realidade sem perder de vista a práxis, pois esta teoria deve servir como elemento mediador do processo de transformação da sociedade tão almejado.

#### ABSTRACT

This study aims at investigating the formation of educators at ESEFEGO, after the implementation of the 1994 curriculum. The process and its effects are critically analyzed through theoretical references and through the reality experienced in that context, in order to attenuate the difficulties found by Physical Education teachers in the school routines.

**KEYWORDS:** Formation of Educators – Curriculum – Physical Education.

#### NOTAS

<sup>1</sup> No contexto do currículo da Licenciatura de Educação Física da Eseffego, entende-se como formação crítica: “desenvolver o senso crítico no aluno é ir além do fato da simples leitura ou discussão dos conteúdos. Este intento depende do emprego de metodologias e estratégias que despertem o seu interesse e a sua capacidade nesse sentido” (Costa, 1997, p. 96).

<sup>2</sup> A partir deste momento, utilizo parte dos depoimentos dos docentes (D) da Eseffego e dos professores (P) alvo desta pesquisa, para compartilhar com o leitor os aspectos críticos advindos das entrevistas realizadas para o presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, Vera Lúcia de Menezes. *Formação profissional universitária em Educação Física*. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1997.
- DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ESEFFEGO. *Currículo do curso de Licenciatura em Educação Física*. Goiânia, 1999.
- KINCHELOE, JOE L. *A formação do professor como compromisso político: mapeamento pós-moderno*. Tradução de Nize Maria Campos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LACERDA PEREIRA, Eliene. *Formação de educadores na Esefego: impacto do currículo instituído em 1994, orientado para o contexto escolar*. Monografia de Especialização. FEF/UFG. Jun. 2001.
- LOUREIRO, Walderês Nunes. *Formação e profissionalização docente*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.
- LÜDKE, MENGA. *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio*. Brasília: Conselho Regional das Universidades Brasileiras– 1994.
- MOREIRA, A. F. B., SILVA, Tomás Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. *Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento do currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa*. Tese Doutoral. PUC. São Paulo, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TAFFAREL, Celi. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. In: CONBRACE, 11, 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 1999.