

## O movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física na dinâmica da organização do trabalho pedagógico da ESEFFEGO

*The movement of the National Curriculum Guidelines for the Training of Physical Education Teachers in the dynamics of the organization of pedagogical work at ESEFFEGO*

Rahaby Nayanne Vieira Carvalho; Alcio Crisóstomo Magalhães

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Goiânia, Brasil

### HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 29 junho 2022

Revisado: 28 setembro 2022

Aprovado: 28 setembro 2022

### PALAVRAS-CHAVE:

Organização do Trabalho Pedagógico; Educação Física; Formação de professores.

### KEYWORDS:

Organization of Pedagogical Work; Physical Education; Teacher training.

### PUBLICADO:

19 outubro 2022

### RESUMO

**INTRODUÇÃO:** A ruptura epistemológica da Educação Física dos anos 1980 em diante, ao colocar em xeque a identidade teórico-metodológica da área, abriu um clarão naquilo que até então havia se constituído como princípios da formação docente. Os pressupostos do ensinar e do ensinar a ensinar foram impactados pelos determinantes político-econômicos e histórico-culturais que incluíram as reformas educacionais na lógica de flexibilização produtiva.

**OBJETIVOS:** Parte-se da análise macro dessa conjuntura para uma compreensão de como as disputas ideológicas e político-econômicas pela definição dos marcos legais da formação em Educação Física desdobram-se nos Projetos Pedagógicos de Cursos da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás.

**MÉTODOS:** A metodologia que se mostrou mais efetiva foi a articulação de pesquisa documental de cunho exploratório-descritivo e estudo de caso com análise qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas.

**RESULTADOS:** Foram identificados, entre os anos 1994 e 2021, seis momentos distintos de reforma curricular, dentre os quais quatro chamam atenção. Um primeiro momento foi de afirmação da formação única e organizada a partir do movimento renovador da Educação Física; um segundo, de formação ampliada, como esforço de resistir aos determinantes da cisão licenciatura ou bacharelado; um terceiro, de ruptura radical da formação, bacharelado ou licenciatura; e um quarto, de integração dos cursos em uma matriz unificada.

**CONCLUSÕES:** O todo desse movimento refletiu-se na Organização do Trabalho Pedagógico da instituição. A relação docente/discente/conhecimento foi impactada pelas tensões e disputas inerentes à organização de um projeto pedagógico de curso. Além das implicações negativas para a sedimentação do senso de comunidade acadêmica, a reestruturação continuada instituiu um ruído constante no diálogo interno da instituição, o que, em certo sentido, representa entrave no esforço de articular, em um bloco coeso (componente curricular), os pressupostos do projeto de curso, do ementário e da matriz curricular.

### ABSTRACT

**BACKGROUND:** The 1980s onwards Physical Education epistemological rupture calls into question the theoretical-methodological identity of this area and lights up what hitherto had been constituted as formative principle. The teaching and teaching to teach assumptions were impacted by educational reforms oriented towards productive flexibility.

**OBJECTIVES:** It starts from the macro analysis of this conjuncture for an understanding of how the ideological and political-economic disputes for the definition of the legal marks of the formation in Physical Education unfold in the Pedagogical Projects of Courses of the Superior School of Physical Education and Physiotherapy of the State of Goiás.

**METHODS:** The Dialectical Historical Materialism was the reference epistemological matrix for the methodology construction. The investigation combines exploratory-descriptive documental research and a case study with qualitative analysis based on semi-structured interviews.

**RESULTS:** The ESEFFEGO curricular organization effort, which began in the 1990s, can be expressed in four distinct moments. Affirmation of a unique and organized formation from the Physical Education renewal movement, a second moment of expanded formation, as an effort to resist at the determinants of licensure or bachelor split, a third moment of formation radical rupture, bachelor or licentiate and a fourth moment of courses integration into a unified matrix.

**CONCLUSIONS:** This movement is reflected in the Pedagogical Work Organization of this Institution. The teacher/student/knowledge relationship was impacted by the tensions and disputes inherent to the pedagogical course project organization. In addition to the negative implications for the academic community sense sedimentation, the continuous restructuring creates a constant noise in the institution internal dialogue, which represents an obstacle in the effort to articulate in a cohesive block (curricular component) the course project assumptions, the contents and the curricular matrix.

## INTRODUÇÃO

O estudo proposto corresponde a um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cuja problemática central era compreender como as alterações nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação Física, dos anos 1987 a 2021, também alteram as Matrizes Curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO) e impactam a Organização do Trabalho Pedagógico da instituição

Busca-se, com este estudo de caso, produzir análises que possam contribuir com o debate acerca de como as disputas ideológicas e político-econômicas pela definição dos marcos legais para a formação de professores de Educação Física se desenvolvem e se desdobram nos Projetos Pedagógicos de Cursos das Instituições de Ensino Superior e na Organização do Trabalho Pedagógico.

Do final dos anos 1980 até o início dos anos 2020, a discussão acerca do sentido da formação e do direito de exercício da profissão docente tem produzido ruídos nos cursos de Educação Física no Brasil. É o que se apreende de um processo que se inicia em 1987, quando a Resolução 03/1987, do Conselho Federal de Educação, institui a Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física como modalidade do curso de formação de professores de Educação Física e que se prolonga pelas três décadas seguintes por meio dos diversos pareceres e resoluções que se sucedem.

Se analisados como conjunto, os pareceres e resoluções (Resolução CNE 07/2004, Parecer CNE/CES nº 400/2005, Parecer CNE/CES nº 142/2007, Resolução CNE/CES nº 7/2007, Parecer CNE/CES nº 82/2011, Parecer CNE/CES nº 274/2011, Parecer CNE/CES nº 255/2012, Parecer CNE/CES nº 584/2018, Resolução CNE/CES nº 6/2018, Parecer CNE/CES nº 283/2020) constituem uma chave de leitura de um processo histórico que, contraditoriamente, amplia a noção de formação (fim do currículo mínimo e da chamada formação 3+1) ao mesmo tempo em que abre margem para a fragmentação (licenciatura ou bacharelado) e para as lutas em defesa da unificação (Campanha "Educação Física é uma Só! Formação Unificada Já!).

As novas possibilidades de atuação profissional, fora do ambiente escolar, colocaram para as instituições de formação novas formas de pensar, produzir e agir concretamente em Educação Física criando, desse modo, novas demandas para o então modelo curricular vigente (CRUZ et al., 2019).

De acordo com Veronez et al. (2013), a reforma do Estado e a reestruturação produtiva dos anos 1990 também foram fundamentais nessa reconfiguração. As medidas jurídico-administrativas que afetaram o campo educacional, a partir daí, alteraram em larga medida a formação em Educação Física, conforme se apreende das dezenas de estudos produzidos ao longo das últimas três décadas.

A partir de 2004, com a Resolução nº 07/2004 e a ação de partido desempenhada pelo sistema CONFEF/CREF, a formação tornou-se objeto de intensas disputas. Para Finoqueto et al. (2021), a Resolução nº 07/2004 abre uma lacuna na formação ao negligenciar as especificidades da formação do licenciado, que, desde então, é delegada às

Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação Básica.

As omissões e lacunas do texto passam a sugerir uma espécie de equivalência velada entre os termos graduação e bacharelado, o que passa a ser utilizado como argumento do Sistema CONFEF/CREF para a divisão da formação. "Na Revista EF [...] de dezembro de 2010, o Conselho [vem] reafirmando que, de fato, o licenciado só pode atuar na escola e que os cursos em si têm significativas diferenças na formação profissional" (TAFFAREL, 2012, p. 8).

Os inúmeros pareceres e resoluções que se sucedem nos anos seguintes revelam a busca de respostas legais ao estado de animosidade que se instala no campo em função das limitações impostas pela quebra da unidade da área. Tanto é verdade que, em 2014, em resposta aos inúmeros recursos repetitivos movidos por licenciados, reivindicando o direito de exercício da profissão docente nos ambientes não escolares, o Supremo Tribunal de Justiça (STJ) limitou a atuação docente dos licenciados em educação física apenas à educação básica e reservou a atuação nas demais áreas aos bacharéis.

Todo esse movimento, além de impactar diretamente o mundo do trabalho do professor de Educação Física, vem provocando ruídos diretos na formação. Os embates referentes ao perfil do egresso e ao direito de atuação profissional trazem questões diretas para o processo de ensino-aprendizagem das instituições de ensino.

As sucessivas revisões das diretrizes formativas e todo o debate produzido antes e depois da aprovação de cada uma das Resoluções Nacionais, além de manterem os cursos em um constante estado de alerta para as possibilidades de novas alterações no conjunto legal balizador da formação, ainda deixam sempre em suspenso a ideia de Organização do Trabalho Pedagógico.

Produzir generalizações a partir da análise de como o todo desse processo, ao longo de três décadas, vem alterando as Matrizes Curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFFEGO e colocando em um suspenso constante a Organização do Trabalho Pedagógico da instituição, é a contribuição que ora se apresenta.

## MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, que, segundo Triviños (1987, p. 109), "O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos [sic] para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental". A proposta está direcionada a pesquisa documental. Segundo Piana (2009, p. 122), "Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]".

O materialismo histórico dialético foi adotado como matriz epistemológica de referência porque se trata de um método investigativo que busca captar o objeto em sua totalidade (historicidade, contradições e dialética). Portanto, tem como pressuposto elementar de captação do real a busca das mediações e dos principais determinantes que

se escondem e se revelam no movimento dos fenômenos sociais. Segundo Sanfelice (2011), a dialética marxista compreende a realidade como um circuito aberto, em constante transformação, um processo complexo, que, conforme o próprio Marx, só pode se desnudar pela força de um método científico que consiga captar, na esfera do pensamento, as leis gerais do movimento dos objetos.

No caso específico da problemática em questão, o materialismo histórico dialético assume a centralidade como método de investigação, uma vez que permite compreender como a formação, em nível superior, torna-se, do final dos anos 1980 em diante, questão estratégica da reestruturação produtiva capitalista (reformas centradas na redefinição da Teoria do Capital e Humano e incorporação da ideologia das pedagogias das habilidades e competências), o que reservou atenção especial para os cursos de formação docente. Conforme Camargo e Hage (2004, p. 264), “a formação de professores, inserida nesse contexto, representa uma das estratégias do movimento de reforma do sistema educacional implementado pelo Ministério da Educação no país [...]”.

Como instrumento metodológico de coleta de dados, foram desenvolvidas análises críticas das Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de professores de Educação Física e dos Projetos Pedagógicos de Curso da ESEFFEGO, dos anos 1994 a 2015. Para melhor compreensão de como o trabalho pedagógico na instituição vem sendo impactado pelas novas Resoluções do Conselho Federal de Educação e pelas diferentes matrizes curriculares organizadas em função dos novos ordenamentos legais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, via *Google Meet*, com cinco docentes da ESEFFEGO, selecionados segundo seu tempo de atuação na instituição. Adotou-se, como critérios, entrevistar três docentes que estão na instituição desde o início desse processo de reestruturação, iniciado nos anos 1990, e dois docentes que ingressaram após a primeira década dos anos 2000, quando ocorreu de fato a divisão curricular em Licenciatura e Bacharelado.

A coleta de dados aconteceu no contexto da pandemia mundial (Covid-19). Isso forçou as entrevistas terem se dado de forma remota on-line. Todos os entrevistados assinaram uma declaração virtual, aprovando o uso da entrevista para os fins de pesquisa/estudo acadêmico.

Tendo em vista a necessidade de manter o anonimato dos entrevistados, foi adotado o padrão Docente para identificar o sujeito, seguido do número corresponde à sequência da entrevista. D1 para o primeiro entrevistado, D2 para o segundo e assim sucessivamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Da didática como método à Organização do Trabalho Pedagógico como princípio

A reestruturação produtiva global dos anos 1980, caracterizada pela crise da matriz fordista, e o início da hegemonia da matriz toyotista (produção flexível), dos anos 1990, impactam diretamente a realidade brasileira. “Fatos como a elevação da inflação, do índice de desemprego, são ainda mais agravados com o aumento da dívida externa e com a política recessionista orientada pelo Fundo Monetário Internacional” (FMI) (VEIGA, 2007, p. 43).

Como a questão do sentido da escola não ficou de lado, nesse processo, um dos debates mais férteis foi acerca dos limites das experiências de ensino/aprendizagem centradas nos métodos didáticos tradicionais. Toda a discussão iniciada nos anos 1960, e barrada pelo Golpe de 1964, foi retomada sob novas perspectivas e a partir da interlocução direta com as matrizes teóricas que aos poucos foram sendo traduzidas e transformadas em referências para a questão educacional.

A escola ganha o status de organização cultural fundamental da redemocratização e o método de ensino torna-se objeto essencial do movimento de ressignificação da instituição. Nesse sentido, o método único de ensinar tudo a todos, da didática formalizada como técnica de transmitir conhecimentos, passa a ser contestado pela perspectiva das concepções de trabalho pedagógico orientadas pela categoria Trabalho-Educação. Daí emergiram diferentes abordagens pedagógicas com o propósito de tentar abarcar, na esfera da abstração, aquilo que se anunciava como horizonte de um novo contexto histórico.

Se as teorias não críticas consideravam o trabalho pedagógico como ação neutra e técnica por excelência, as novas perspectivas teórico-metodológicas passam a conceber a escola como locus privilegiado de inculcação ideológica, que se efetiva prioritariamente pela práxis pedagógica. A “década de oitenta [notabiliza-se] como um período de intenso movimento de revisão crítica e reconstrução da Didática no Brasil” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 206).

A necessidade de superação da didática como procedimento formal neutro e neutralizante mobilizou educadores, pesquisadores e estudantes por todo o país. O saldo desse efetivo movimento social foram as inúmeras produções teóricas comprometidas com a construção de uma escola atenta a todos, inclusive à grande massa dos filhos dos trabalhadores que aos poucos iam adentrando o ambiente escolar.

Didática Fundamental, Pedagogia dos conflitos sociais, Pedagogia Histórico-Crítica e toda uma série de outros esforços de elaborações, derivadas ou não dessas matrizes teórico-metodológicas, são, em suas sínteses críticas ao formalismo didático, a construção de uma perspectiva de ensino formal.

### A Cultura Corporal como matriz de ressignificação da Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física Escolar

Esse esforço de superação colocou em questão todo o fazer da escola, especialmente seu caráter excludente e seletivo. As disciplinas que historicamente se desenvolveram em conformidade com as perspectivas do paradigma tecnicista precisaram, literalmente, reinventar-se. O caso da Educação Física é paradigmático. A nova organização político-pedagógica da escola obrigou a Área a incluir a perspectiva da Cultura Corporal entre suas questões.

A Educação Física escolar, até os anos 1980, caracterizava-se pelos princípios da promoção da saúde e desenvolvimento de habilidades técnico-esportivas. Porém, a partir da década seguinte, “ganha espaço uma perspectiva crítica, na qual o indivíduo seria levado a pensar e dar sentido ao movimento realizado, daí o enfoque ao estudo do homem em movimento, com abordagens construtivis-

tas, críticas e reflexivas (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 469).

O caráter seletivo e excludente da área deixa de ser compatível com a perspectiva de Organização de Trabalho Pedagógico que se anunciava como alternativa ao formalismo didático. Esse foi o pressuposto do movimento renovador, iniciado, como crítica entre os anos 1970/1980, e sistematizado como metodologias nos anos 1990.

A Educação Física passa a se ressignificar e conceber o sujeito como um ser integral, produto e produtor de cultura, ente que se faz na conjugação das dimensões sociais, afetivas, psicológicas e que se revela também nos distintos elementos da Cultura Corporal.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

Desse modo, o sentido da formação passa a ser repensada. Os novos determinantes históricos impõem demandas novas para o trabalho docente e, conseqüentemente, indicam a necessidade de novas diretrizes curriculares para a formação de professores e professoras de Educação Física.

### As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Física e seus reflexos na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás

Ventura (2010) aponta que o debate dos anos 1980 suscitou a aprovação da Diretriz Curricular de 1987, que, além da modificação mais visível, a ampliação do tempo de formação (de 3 para 4 anos) e da carga horária mínima (de 1800 para 2.880 horas), provocou uma profunda alteração conceitual na formação de professores de Educação Física.

Apesar de ampliar a concepção de curso, agregando aprofundamentos de conhecimentos (filosófico, do ser humano e da sociedade) aos cursos que até então se organizavam em torno de projetos eminentemente técnicos, a Resolução do Conselho Federal de Educação - (CFE/87), contraditoriamente, passou a permitir a graduação em Bacharelado e/ou Licenciatura. Se por um lado a formação em Educação Física deixava de se restringir à instrumentalização de mão de obra técnico-desportiva, por outro, instaura-se a possibilidade de divisão da formação.

A Educação Física, que até então se organizava em única habilitação (Professor de Educação Física), rompe com a perspectiva do currículo mínimo no mesmo movimento em que o Conselho Federal de Educação aponta que "A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física" (BRASIL, 1987).

A nova legislação, ao mesmo tempo que ampliava os horizontes epistemológicos, abria uma janela para a quebra da unidade da área. Portanto, anunciava o que viria a

se efetivar como o ponto de divergência do debate sobre formação das décadas seguintes, caracterizada sobretudo por

[...] currículos flexíveis pautados pelo desenvolvimento de habilidades e competências; - aligeiramento e fragmentação - divisão das áreas de conhecimento e de formação entre licenciatura e bacharelado [...] - perfis profissionais flexíveis e adaptáveis às constantes mutações do mercado [...] (LEMOS et al., 2012, p. 32).

Assim, os cursos de formação em Educação Física também são fisgados por um "[...] violento processo de **amoldamento subjetivo**: a perda de direitos sociais à cidadania pelo convencimento de que se produzirá um mundo tecnologicamente mais desenvolvido" (TAFFAREL, 1998, p. 14, grifos da autora).

A formação atrelada à concepção de competências evidencia um esforço político-econômico de alinhamento da formação dos professores de Educação Física às exigências do circuito da flexibilização produtiva. A alteração de Matrizes Curriculares é o mais imediato nessa dinâmica de adequação e readequação das instituições de ensino às atualizações das disputas político-econômicas pela formação de professores de Educação Física.

Os debates acerca de concepções pedagógicas distintas e os novos marcos legais advindos dos diversos fóruns públicos e privados de discussão, promovidos dos anos 1990 em diante, além de não terem conseguido conter o mal maior, a cisão da Área de conhecimento (Licenciatura ou Bacharelado), aos poucos vem revelando uma outra questão. As sucessivas reestruturas curriculares criam limites enormes para a Organização do Trabalho Pedagógico dos Projetos Pedagógicos de Curso.

A análise de como a ESEFFEGO vem se estruturando e reestruturando como curso de formação de professores em Educação Física, ao longo dos últimos trinta anos, indica como a dinâmica de alterações das Matrizes Curriculares fragiliza a Organização do Trabalho Pedagógico e potencializa os desafios intrínsecos à construção de uma coesão político-pedagógica.

A partir da Resolução CFE nº 03/87, tem-se uma transformação profunda na concepção de curso da ESEFFEGO. Em 1994, após sete anos de maturação das novas diretrizes, um novo currículo passou a ser assumido pela instituição. A obrigatoriedade dos chamados currículos plenos, articuladores de Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos, fez com que a comunidade acadêmica rompesse radicalmente com uma concepção de formação advinda da sua fundação na década de 1960. A despeito do viés bastante próximo da perspectiva desenvolvimentista, a ESEFFEGO anuncia como Projeto Pedagógico de Curso o abandono da formação centrada no desenvolvimento de aptidão física e a adoção de muitos dos pressupostos das perspectivas humanistas em educação.

Essa reestruturação, além de indicar uma ruptura com um Projeto de Curso que dera à ESEFFEGO o status de referência nacional na formação de professores de Educação Física até os anos 1980, lança a instituição ao desafio de se reinventar como ambiente de ensino. A Matriz de 1994 projeta um novo currículo e uma nova concepção de sujeito, o que passava necessariamente pela abertura do

curso a um novo perfil de corpo discente e, conseqüentemente, por outra perspectiva de Organização do Trabalho Pedagógico.

É nesse contexto, por exemplo, que o teste de aptidão para ingresso no curso entra em xeque e logo deixa de ser uma exigência do processo vestibular, possibilitando o acesso de estudantes que até então eram considerados inaptos para cursar Educação Física.

A necessidade de um novo perfil alterou completamente a relação que o quadro docente havia estabelecido com o curso e com as disciplinas até então. “Um problema para tal diversidade foi o despreparo docente para enfrentar os desafios que o currículo exigia” (ESEFFEGO, 2009, p. 30). Inúmeras disciplinas foram condensadas em blocos de saberes (Dimensões da Motricidade Humana, por exemplo), outras foram excluídas [modalidades esportivas específicas, por exemplo], e outras foram criadas (Economia e política, por exemplo).

Diante dessas determinações, os professores tiveram de assumir disciplinas e discussões novas e até desconhecidas. Nesse processo, muitos docentes, pelo simples fato de ficarem sem suas disciplinas tradicionais ou pelo imperativo da construção do novo curso, foram confrontados por situações *sui generis*.

[...] E eu falei assim, bom, a minha prática em administração e gestão (**uma das novas disciplinas**) era início, mas não conheço nada. Que que eu tive que fazer? Eu fui pra PUC, me inscrevi como ouvinte em Administração I, pra aprender alguma coisa da teoria que eu só pude colocar em prática no outro semestre, né? Primeiro semestre foi uma droga e quando você pega uma disciplina nova, normalmente você gasta no curso semestral, você gasta quatro semestres. No quarto semestre você praticamente já coloca a disciplina nos eixos, né? [...] (D5, 2021, grifo nosso).

A dificuldade enfrentada pelo docente interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico da instituição. Ajustar a disciplina às demandas de um novo projeto pedagógico, de um novo currículo, de um novo ementário, significa propor uma interlocução nova e diferenciada entre sujeitos e saberes, o que carece de tempo para maturação e, especialmente em uma licenciatura em Educação Física, provoca impactos na dialética teoria/prática.

A nova concepção de curso, expressa tanto em inúmeras situações dessa natureza como nos diversos embates ideológicos velados ou explícitos acerca das mudanças, produzia efeitos diretos também na relação professor/aluno/conhecimento.

Os estudantes, a seu modo, revelando bastante precocemente que a nova perspectiva de curso cumpria seus objetivos, faziam a crítica da crítica.

[...] a professora L\*\*\*R\*\*\*, que hoje é do IFG, ela foi nossa aluna e ela era presidente do centro acadêmico (**nesse primeiro contexto de reestruturação radical**) ela fazia críticas e críticas né? [...] Eu lembro que a L\*\*\* subiu na coordenação um dia e disse né? Assim, essa droga desse currículo, né? Eu não sei porque vocês fazem isso, falou, falou, falou, fez críticas severas, contundentes e verdadeiras [...] (D5, 2021, grifo nosso).

Alguns professores, demonstrando uma outra estratégia de enfrentamento, menos explícita que a dos estudantes, contudo, ainda assim reveladora da complexidade da tarefa de transformação da cultura política de uma instituição, também apontavam caminhos de resistência. Na fala do Docente 3, percebe-se a resistência ao momento de transformação:

Aí é nesse contexto da abordagem é que sofreu realmente foi angustiante confesso pessoalmente falando. [...] Tudo isso é uma questão de se ajustar. A gente precisa se redesenhar, né? Todo sistema estável tende a extinção, né? Num vai ser eu enquanto biologicista que vou me extinguir, né? Ler o Coletivo de autores (**Metodologia de Ensino de Educação Física**) eu não vou ler, não precisa esperar, que isso eu não vou fazer, mas me ajustar ao contexto eu me ajusto (D3, 2021, grifos nossos).

Ao mesmo tempo que se dispõe a ajustar a organização do seu trabalho pedagógico, o docente expressa categoricamente a recusa à obra que tenta sintetizar o esforço de ruptura com as perspectivas anteriores. Mesmo assumindo a necessidade de se ajustar à nova matriz, o docente demonstra não se apropriar das matrizes que postulam a ruptura epistemológica. Esse fato não tem como não se refletir na forma como os professores pensam, planejam e organizam suas disciplinas.

A nova perspectiva de formação assumida pela ESEFFEGO permite compreender como se desenvolveu, em nível local, um debate que se tornou caríssimo para a Educação Física dos anos 1980 em diante, a questão da relação teoria e prática. Se por um lado o Projeto Pedagógico de Curso apontava para a práxis como solução epistemológica para o aparente problema da dicotomia, o currículo oculto instituiu-se veladamente como estratégia de manutenção da divergência.

Ocorre que vários professores negam na sua prática “pedagógica” o currículo oficial, trabalhando então no currículo oculto, mas negando também a concepção da teoria curricular com a qual articula os conhecimentos que ensina. Nesta perspectiva, sua negação ao currículo oficial se dá simplesmente pela prática, destituída de relação com a teoria, pois omitem o conhecimento sobre ela e sobre a prática deliberada pela teoria curricular oficial. Na verdade, trata-se de um aspecto que muito desqualifica a formação, pois esses docentes nem chegam a negar a relação teoria-prática [...] (ESEFFEGO, 2015, p. 21-22, grifo do autor).

A recusa de parte do corpo docente em relação ao novo currículo e as dificuldades enfrentadas pelos professores que assumiram de fato os desafios de uma matriz crítica-progressista são duas variáveis fundamentais para se compreender os limites de um processo de reestruturação curricular quase que permanente.

Em função das grandes lacunas do currículo de 1994, uma nova reestruturação do currículo da ESEFFEGO começa a ser pensada antes mesmo da primeira turma se formar. Já em 1999 é aprovada uma nova matriz curricular, orientada por princípios epistemológicos da pedagogia crítico-superadora, portanto, embasada na perspectiva expressa nas sínteses do Coletivo de Autores (NASCIMENTO; RIBEIRO, 2011).

Daí em diante, a instituição manteve-se em uma espécie de movimento constante em busca da matriz ideal. Em média, a cada cinco anos e meio, o projeto pedagógico de curso da instituição passou por reestruturação.

Essas mudanças constantes, obviamente, impactam diretamente a Organização do Trabalho Pedagógico da instituição. Trazem ganhos ao processo formativo, mas também comprometem a maturação de ações pedagógicas que acabam por se perder.

[...] Tinha um momento numa matriz, num lembro agora o ano, que era, era uma matriz que discutia, colocava os professores, assim que eu entrei, tinha muito essa disciplina. Cada período tinha uma organização, sabe? Os professores sentavam e buscavam produzir um trabalho único ali. E aí são coisas que eu acho que acrescento que aí vai mudando os currículo, vai mudando os currículo e algumas coisas que eram bacanas se perdem, entram outras, né? [...] (D1, 2021).

A perda do senso de coletividade é, conforme os relatos dos docentes, um outro problema imediato das reestruturações constantes.

[...] Eu acho que essa questão de coletividade é uma singularidade que já foi mais forte, confesso ali, ela deu uma sumida nos últimos tempos e com essa, esse retorno aí entre essa proximidade revivida entre Bacharelado e Licenciatura, eu espero que essas angústias deem aí uma diluída e a gente possa conversar de novo a língua mais proximal, né? [...] (D3, 2021).

Em sua avaliação, o docente faz referência à cisão ocorrida na instituição com a divisão do curso em Bacharelado e Licenciatura. A análise revela um dos efeitos mais visíveis de alterações curriculares continuadas e anuncia as expectativas em relação à nova matriz curricular que, a partir de 2021, em função das Diretrizes de 2018, cria um curso integrado (Bacharelado e Licenciatura) de cinco anos e a perspectiva de mais um novo Projeto Pedagógico de Curso.

## CONCLUSÃO

A perspectiva da globalização total, inclusive do reformismo educacional que tinha entre seus princípios o atrelamento de todos os níveis da educação formal à nova matriz produtiva flexível, também incluiu a formação de professores aos limites da ideologia neoliberal.

Obviamente, as licenciaturas em Educação Física também não conseguiram resistir ao imperativo do tempo que passou a exigir uma escolarização altamente centrada naquilo que a matriz gramsciana interpreta como conhecimento interessado ou voltado para atender às demandas do imediato do mercado de trabalho.

A proposição de uma cisão na formação em Educação Física (bacharelado ou licenciatura), ocorrida no Brasil no final dos anos 1980 e gestada com muito debate e disputas ao longo de toda a década de 1990, é a expressão material de um movimento que por um lado passou a refletir o anseio por uma formação especializada e, por outro, passou a defender uma concepção ampliada de graduação em Educação Física, com formação única e liberdade de aces-

so dos egressos a todos os campos de atuação profissional do graduado em Educação Física.

Para além de todo o debate acerca do sentido da formação e dos problemas advindos do fato de o Conselho Federal de Educação tomar para si a condição de agente regulador da relação capital/trabalho nos ambientes formais de prática dos elementos da Cultura Corporal, uma outra questão surge dessa disputa pelo direito de prioridade na definição da identidade da Educação Física. Conforme se apreende do movimento de reestruturação continuado dos projetos pedagógicos de curso da ESEFFEGO, a Organização do Trabalho Pedagógico é diretamente impactada pela instabilidade da concepção de formação em Educação Física.

Desde a década de 1990, a ESEFFEGO está nesse extenso ciclo de reestruturação curricular, o que significa alteração constante nas relações docente/componente curricular, docente/discente, discente/componente curricular. De 1994 até o ano de 2021, em média a cada cinco anos, a instituição vem experimentando um novo projeto político de curso, o que significa uma nova matriz, uma nova concepção de egresso e a quebra constante no processo de maturação dos princípios do ementário dos componentes curriculares para a efetiva inclusão dos pressupostos das novas matrizes à organização do trabalho pedagógico da instituição.

Se, conforme aponta um dos professores entrevistados, o docente precisa de cerca de quatro semestres para organizar de fato um componente curricular novo, isto é, articular suas bases conceituais ao projeto pedagógico de curso, pode-se dizer que, assim que conseguisse organizar seu trabalho pedagógico segundo as diretrizes do projeto pedagógico, o professor da ESEFFEGO já precisa preparar-se para um novo processo de reestruturação de curso. Nesse sentido, pode-se dizer que, em cerca de 25 anos, a principal marca do trabalho pedagógico do corpo docente da instituição tem sido a transição.

Se, por um lado, deve-se reconhecer a importância e a necessidade de uma continuada ação de atualização das bases conceituais e metodológicas de um trabalho pedagógico que se pretende trabalho em perspectiva ontológica, por outro, não se pode deixar de estranhar o movimento de interrupta revisão curricular que tem caracterizado diversos projetos pedagógicos de cursos de Educação Física por todo o país nas últimas três décadas. E isso em função das constantes idas e vindas dos documentos que tentam normatizar a formação e das ações do mercado que tentam enviar economicamente os cursos de graduação.

A organização curricular é um campo de disputas, não raramente um embate de forças ideologicamente antagônicas. Por assim dizer, não há como ignorar o fato de que uma perspectiva de Organização de Trabalho Pedagógico que se coloca ininterruptamente em suspenso permite o necessário exercício do embate entre projetos históricos distintos. Contudo, também institui um horizonte de incessável recomeço que impacta o processo de ensino-aprendizagem e que, por esse motivo, impõe à Educação Física a necessidade de incluir a temática entre os seus objetos de estudo.

## CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

## FINANCIAMENTO

Este estudo não teve apoio financeiro.

## REFERÊNCIAS

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 467-83, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03/1987**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1987. Disponível em: <<http://cref16.org.br/home/mec/ResolucaoCFEn03.pdf>>. Acessado em: 9 de junho de 2022.

CAMARGO, A. M. M.; HAGE, S. M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCIBO, D.; FAVERO, M. L. A. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, M. M. S.; REIS, N. S.; CARVALHO, S. C. S.; MEDEIROS, A. G. A. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-35, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p227>>.

FINOQUETO, L. C. P.; BERSCH, A. A. S.; RIBEIRO, C. B. R. Embates históricos em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física: perspectiva de unidade da formação ou avanço da fragmentação? *Revista Fluminense de Educação Física*, Niterói, v. 2, n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/edfísica-fluminense/article/download/51693/30647>>. Acessado em: 9 de setembro de 2022.

LEMOS, L. M.; VERONEZ, L. F. C.; MORSCHBACHER, M.; BOTH, J. V. As condições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 27-49, 2012. DOI: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.19749>>.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-12, 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/faced/article/view/8077/5724>>. Acessado em: 13 de fevereiro de 2021.

NASCIMENTO, F. S. T.; RIBEIRO, M. C. S. A concepção de Educação Física por acadêmicos do 7º e 8º período da UEG - Eseffego subsidiada pelo

currículo de 1999. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciência e Esporte; IV Congresso Internacional de Ciência do Esporte, 2011. **Anais...** Porto Alegre: CBCE. Disponível em: <[http://www.rbeconline.org.br/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/index](http://www.rbeconline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index)>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2021.

PIANA, M. C. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional**. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-05.pdf>>. Acessado em: 22 de julho de 2021.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: O assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 13-23, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEduc-Fis/article/download/3823/2635/>>. Acessado em: 3 de janeiro de 2022.

TAFFAREL, C. N. Z. A Formação de professores de educação física e a licenciatura ampliada. In: IV Semana de Educação Física/UFMS, 2012; XVII Jornada de Iniciação Científica do Curso de Educação Física/UFMS, 2012. **Anais...** Campo Grande: UFMS. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18055>>. Acessado em: 9 de setembro de 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG. Universidade Estadual do Goiás. Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO). **Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Goiânia, 2015.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 25. ed. Campinas: Papius, 2007. p. 33-54.

VENTURA, P. R. V. **A educação física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos**. 2010. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/675/1/PAULO%20ROBERTO%20VELOSO%20VENTURA.pdf>>. Acessado em: 28 de julho de 2021.

VERONEZ, L. F. C.; LEMOS, L. M.; MORSCHBACHER, M.; BOTH, V. J. Diretrizes curriculares da educação física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-23, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/wkkjFWrtjcd4k7Spnpwghh/abstract/?lang=pt>>. Acessado em: 9 de setembro de 2022.

## ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

Rahaby Nyanne Vieira Carvalho (Autor Correspondente)

 <https://orcid.org/0000-0003-1235-2559>

 rahabycarvalho@gmail.com

Alcio Crisóstomo Magalhães

 <https://orcid.org/0000-0002-3675-167X>

 alciocri@gmail.com