

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**

**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIEL SKRSYPCSAK**

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: Pressupostos**

**teóricos e especificidades da Educação Física**

**CRICIÚMA, 2007**

**DANIEL SKRSYPCSAK**

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: Pressupostos  
teóricos e especificidades da Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação em Educação - Mestrado em Educação -  
linha de pesquisa "*Educação e Produção do  
Conhecimento nos Processos Pedagógicos*", em  
cumprimento aos requisitos necessários à obtenção  
do Grau de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara**

**CRICIÚMA, 2007**

**DANIEL SKRSYPCSAK**

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: Pressupostos  
teóricos e especificidades da Educação Física**

Dissertação apresentada e aprovada pela Banca Examinadora como exigência para obtenção do Grau de Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC - na Linha de Pesquisa “*Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos*”.

Criciúma, 28 de Fevereiro de 2007.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Vidalcir Ortigara – Dr. em Educação - (UNESC) - Orientador

---

Prof. Ademir Damazio – Dr. em Educação - (UNESC)

---

Prof. Giovani de Lorenzi Pires – Dr. em Educação Física - (UFSC)

**À minha família: meus pais Lauro e Izoldi, minha irmã Leila e cunhado Inácio, minha primeira e única sobrinha, Sophia, minha irmã Jéssica e à minha namorada Laís. Obrigado por entenderem a importância do conhecimento na vida do ser humano. Apesar da ausência, o tempo passou e mais um obstáculo foi vencido.**

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças à participação e ao envolvimento por parte de muitas pessoas. Assim agradeço:

Ao professor e orientador Vidalcir Ortigara, que soube conduzir com maestria este trabalho tornando-se antes de tudo um verdadeiro amigo.

A todos os professores do mestrado que tiveram uma parcela significativa nessa caminhada, em especial ao Ademir Damázio, que além de professor e coordenador foi uma pessoa disposta a minimizar as dificuldades por mim enfrentadas por estar longe de casa. Ao professor Benoni, sempre disposto a auxiliar em nosso processo de apropriação do conhecimento e pelos “intensos debates” travados referente a questões regionais e esportivas.

A todos os colegas que sempre estiveram à disposição para superar as dificuldades, em especial minhas colegas de orientação, Ângela, e à parceira Aurélia, a quem considero uma verdadeira guerreira.

Ao Dr. Carlos e sua esposa Ruth, pessoas importantes nessa caminhada, por me acolherem e oportunizarem a realização do mestrado colocando à disposição moradia e oferecendo companhia nos momentos solitários vividos em Criciúma.

Ao Eduardo Guarienti, professor e diretor da E.E.B. São Vicente, que batalhou muito para que obtivesse liberação para a realização do meu curso.

*“Os homens fazem a sua própria história, mas não o  
fazem como querem... a tradição de todas as  
gerações mortas oprime como um pesadelo o  
cérebro dos vivos”.*

*“A teoria também se converte em graça material  
uma vez que se apossa dos homens”.*

Karl Marx

## RESUMO

O problema da pesquisa consiste em explicitar analiticamente a concepção de Educação Física da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), buscando compreender os seus pressupostos teórico-metodológicos dando ênfase ao seu objeto de conhecimento. Interessou-nos saber também se existe coerência entre as proposições referentes ao Eixo Norteador e os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a Educação Física na PC-SC e em qual concepção de conhecimento está sustentada a referida proposta. A pesquisa é caracterizada como documental, utilizando-se da análise de conteúdo como procedimento metodológico. Partimos do princípio de que a produção teórica da Educação Física presente no Documento deva estar fundamentada na produção desenvolvida pela área e coerente com os pressupostos teórico-metodológicos presentes em seu “Eixo Norteador”. Para tanto, buscamos compreender os aspectos os aspectos de seu “Eixo Norteador”, explicitando as bases teóricas pretendidas pelo Documento e pontuando os aspectos e conceitos considerados inconsistentes para a compreensão e entendimento dos mesmos. Da mesma forma, na especificidade da Educação Física, procurou-se apresentar e discutir os principais pontos do Documento, apontando as posturas lineares e suas contradições, considerando os pressupostos teórico-metodológicos por ele anunciados. Constatamos que a PC-SC é caracterizada pela pluralidade de concepções e pelo ecletismo, pressupondo uma conciliação entre as várias abordagens mediante associação e justaposição de diversas concepções para a elaboração das análises e sínteses. O ecletismo se manifesta à medida que, nos seus pressupostos teórico-metodológicos, a PC-SC apresenta-se comprometida com a perspectiva filosófica materialista e com a concepção histórico-cultural de ensino-aprendizagem, mas nos encaminhamentos dos conteúdos e metodologias desvincula-se daquilo que fora proposto. Podemos observar distinções teóricas no plano do conhecimento, na pluralidade de concepções e na utilização de autores de diversas matrizes epistemológicas. Entendemos que a PC-SC avançou teoricamente em relação à concepção da aptidão física como referência para a Educação Física, no entanto apresenta limites que se referem principalmente aos aspectos teórico-metodológicos, nos quais se identificam posições divergentes. A PC-SC deve estar respaldada em uma teoria consistente e coerente com suas especificidades, contribuindo para a apropriação do conhecimento por parte dos professores, possibilitando a real efetivação da mesma no processo educativo.

**Palavras-chave:** Proposta Curricular de Santa Catarina, concepção teórico-metodológica, Educação Física Escolar.

## ABSTRACT

The problem of the research consists in explaining analytically the conception of the Physical Education of the Curriculum Propose of the State of Santa Catarina (PC-SC), aiming to comprehend its theoretical-methodological presupposition giving emphasis to its knowledge's object. We were interested in knowing if here is a coherence among the propositions referring to the axle guider and the presupposed theoretical-methodological that leads the Physical Education in the PC-SC and in which knowledge conception is sustained the proposal cited. The research is characterized as documental, using of the contents analysis as a methodological proceeding. We parted from the idea that the theoretical production of the Physical Education present in the document must be fundamented in the production developed by the area and be coherent with the presupposed theoretical-methodological present in its "Axle Guider". We aimed to comprehend the aspects of its "Axle Guider", explaining the theoretical bases existents in the document and scoring the aspects and the concepts considering inconsistent for its comprehension and understanding. In the same way, in the specification of the Physical Education, we tried to show and to discuss the main points of the document, appointing out the linear postures and its contradictions, considering the presupposed theoretical-methodological announced in the document. We evidenced that the PC-SC is characterized by the plurality of conceptions and by the eclecticism presupposing a conciliation among the many approaches with the association and juxtaposition of many conceptions for the elaboration of the analysis and synthesis. The eclecticism manifests itself as, in its presupposed theoretical-methodological, the PC-SC shows itself compromised with the philosophic and materialistic perspective and with the conception historic-cultural of the teaching-learning process, but in the direction of the contents and methodologies goes away from that what was proposed. We can observe theoretical distinctions in the plane of the knowledge, in the plurality of the conceptions and in the utilization of authors of the many head offices epistemológicas. We understand that the PC-SC advanced theoretically with regard to the conception of the physical aptness as a reference for the Physical Education, nevertheless it shows limits that refer mainly to aspects theoretical-methodological, in which we can find distinct positions. The PC-SC must be based on one consistent and coherent theory with its specifications, contributing to the apprehension of the knowledge by the teachers, enabling its real achievement in the educational process.

**Key-words:** Curriculum Propose of the State of Santa Catarina, theoretical-methodological conception, School Physical Education

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1-** Função Social da Educação Física estabelecida pela PC-SC

111

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACAFE: Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ARENA: Aliança Renovadora Nacional

CIER: Conselho Interconfessional de Educação Religiosa

CMH: Ciência da Motricidade Humana

CODEN: Coordenadoria de Ensino

CONBRACE: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

DEMEC: Delegacia do Ministério de Educação e Cultura

GGE: Grupo Gestor Estadual

IES: Instituição de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e do Desporto

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PC-SC: Proposta Curricular de Santa Catarina

PMDB: Partido Democrático Brasileiro

SED: Secretaria da Educação e Desporto

SEE: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

SERE: Secretarias Executivas Regionais de Educação

SUBEN: Subunidade de Ensino

UCRE: Unidades de Coordenação Regional de Educação

UNDIME: União dos Dirigentes Municipais de Educação

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONFIGURANDO A PROBLEMÁTICA DE ESTUDO .....</b>	<b>16</b>
2.1 PROCESSO DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	16
2.2 HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DA PC-SC .....	21
2.5 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	42
<b>3 O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>46</b>
3.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	46
3.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	54
3.2.1 <i>Concepção do Ensino Aberto</i> .....	61
3.2.2 <i>Concepção Construtivista</i> .....	62
3.2.3 <i>Concepção Crítico-Emancipatória</i> .....	65
3.2.4 <i>Concepção Crítico-Superadora</i> .....	67
<b>4 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (PC-SC).....</b>	<b>71</b>
4.1 EIXO NORTEADOR DA PC-SC: VERSÃO DE 1991 .....	71
4.2 EIXO NORTEADOR DA PC-SC: VERSÃO DE 1998.....	80
<b>5 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PC-SC .....</b>	<b>100</b>
5.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PC-SC: VERSÃO DE 1991 .....	100
5.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PC-SC: VERSÃO DE 1998.....	116
5.3 SÍNTESE PROVISÓRIA .....	136
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi investigar a inserção da Educação Física escolar na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), buscando compreender os seus pressupostos teórico-metodológicos dando ênfase ao seu objeto de conhecimento. Interessou-nos saber também se existe coerência entre o Eixo Norteador e as proposições que norteiam a Educação Física na PC-SC e em qual concepção de conhecimento se apóia a referida proposta. Considerando que a Educação Física escolar é um componente da educação, buscamos situar como as discussões referentes à produção teórica da mesma, principalmente ao seu objeto de conhecimento, foram incorporadas na PC-SC, cuja discussão iniciou no final da década de 1980.

Como professor de Educação Física da rede pública do Estado de Santa Catarina<sup>1</sup>, vivenciamos no interior da escola o processo de planejamento das ações pedagógicas. Sabendo que o Estado possui um Documento que deveria orientar a prática pedagógica dos professores da rede, ou seja, a PC-SC, em nenhum momento percebemos a utilização do referido Documento em tais planejamentos. Além disso, havia a falta de conhecimento e entendimento por parte dos professores para a utilização desse Documento no planejamento das ações direcionadas ao ensino. Esse quadro gerou um interesse maior pelo Documento e fez com que surgissem alguns questionamentos: Por que um Documento que existe há mais de 15 anos não é utilizado no planejamento das disciplinas? Como a PC-SC poderia auxiliar na elaboração de estratégias para a formação crítica dos alunos? Quais seriam os verdadeiros referenciais teórico-metodológicos inseridos no Documento?

---

<sup>1</sup> Escola de Educação Básica São Vicente – E.E.B. S.V - Itapiranga – SC.

A partir desses questionamentos entendemos que torna-se necessário conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a educação, pois não basta termos o conhecimento específico de cada área, e sim a compreensão da totalidade do processo educacional. Investigar de forma científica as angústias e contradições trazidas do cotidiano escolar, assim como as questões comuns ao processo educacional inseridas na realidade social, é mais do que legítimo; trata-se, antes de tudo, de um compromisso assumido no trabalho educativo.

Entendemos que a educação é profundamente determinada por condicionantes de escola, ensino, aprendizagem, conhecimento, produção, apropriação, transmissão, cultura e sociedade. Sob esses condicionantes, o aprofundamento na compreensão de educação, tanto nos aspectos filosóficos e históricos, quanto nos conhecimentos específicos de cada área, torna-se uma exigência para fazer educação no nosso tempo. Um profissional comprometido com a educação e que se dá conta das deficiências de sua formação instiga-se a buscar constantemente seu aperfeiçoamento. Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense, no intuito de minimizar esta lacuna, optamos por ter como objeto de pesquisa a PC-SC, buscando dar ênfase aos aspectos relacionados à especificidade da Educação Física escolar.

A partir de 1985 consolida-se no Brasil um movimento no sentido de processar, na educação formal, uma profunda análise de seus pressupostos, conteúdos, posturas político-pedagógicas e enfoques teórico-metodológicos. O processo de redemocratização política no Brasil ganha eco no Estado de Santa Catarina, onde em 1988, iniciam-se as discussões, por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SEE), para a elaboração de um Documento que norteasse a prática pedagógica dos educadores da rede pública do Estado.

Apesar da PC-SC constituir-se num único Documento, sua elaboração passou por várias reformulações e rediscussões, resultando na publicação de duas versões da mesma; a

primeira em 1991 e a segunda em 1998. Em 2005 foi publicado um caderno contendo temas multidisciplinares relacionados à educação, porém este Documento não engloba os aspectos relacionados às especificidades das disciplinas. Neste período, pretendeu-se dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções de cunho progressista inseridas no discurso da PC-SC.

Após 18 anos do início do processo de discussões, consideramos importante investigar a sua real implicação nos aspectos educacionais e suas conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de termos localizado vários estudos referentes à PC-SC, entre eles, Niece (1995)<sup>2</sup>, Pereira (2000)<sup>3</sup>, Buemo (2001)<sup>4</sup>, Carvalho (2001)<sup>5</sup>, Sá (2001)<sup>6</sup>, Fernandes (2001)<sup>7</sup>, Rodrigues (2003)<sup>8</sup>, Rosa (2006)<sup>9</sup>, nenhum deles tiveram a preocupação de investigar a inserção da Educação Física na PC-SC buscando compreender seus pressupostos teórico-metodológicos com ênfase ao objeto de conhecimento. Porém os estudos encontrados contribuíram para as nossas discussões, servindo de referência para justificar a necessidade de aprofundar as análises referentes à PC-SC, principalmente os aspectos relacionados às especificidades da Educação Física.

Para melhor explicitarmos os pontos relevantes a serem discutidos em nosso estudo optamos por dividir o estudo analisando o Eixo Norteador das versões publicadas em 1991 e

---

<sup>2</sup> NIECE, Alberto Machado. Um estudo sobre a implementação da Proposta Curricular de Educação Física do estado de Santa Catarina no município de Itajaí – SC. **Dissertação de Mestrado em Educação**: PUC-SP, 1995.

<sup>3</sup> PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de história na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.

<sup>4</sup> BUEMO, Eliani A. Busnardo. Proposta curricular para a escola pública de Santa Catarina - Considerações históricas. Disponível em: <[www.febe.edu.br/divulgacao/artigo06.doc](http://www.febe.edu.br/divulgacao/artigo06.doc)> Acessado em: 6 de outubro de 2005, 18:06:07.

<sup>5</sup> CARVALHO, Maria Waltair. Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação. **Dissertação de Mestrado**. UFSC, 2001.

<sup>6</sup> SÁ, Francisco Alves. A Proposta Curricular de Santa Catarina como eixo de análise para as aulas de Educação Física. **Dissertação de Mestrado**. UFSC, 2001.

<sup>7</sup> FERNANDES, Catarina Costa. Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise sob o prisma do currículo como política social e cultural. **Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura**: UDESC, 2001.

<sup>8</sup> RODRIGUES, Lílian B. S. Da intencionalidade à ação: A proposta curricular de Santa Catarina diante da prática pedagógica. **Dissertação de Mestrado em Educação**. FACIPAL, 2003.

<sup>9</sup> ROSA, Josélia Euzébio da. O desenvolvimento de conceitos na Proposta Curricular de Matemática do Estado de Santa Catarina e na Abordagem Histórico-Cultural: Um estudo de relações. **Dissertação de Mestrado**. UFPR, 2006.

posteriormente em 1998 e da mesma forma as especificidades da Educação Física inseridas em ambas as versões.

A apresentação do nosso estudo estruturou-se da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos a problemática do nosso estudo, descrevendo o contexto em que foram iniciadas as discussões para a elaboração da PC-SC bem como os principais pontos que envolveram o processo de produção e discussão da mesma, desde o seu início, em 1988, até 2005. Pretendemos compreender os principais aspectos relacionados ao processo de elaboração da referida proposta, explicitando as ações e os condicionantes que propiciaram e influenciaram suas discussões, apontando possíveis contradições que envolveram o processo. No mesmo capítulo explicitamos ainda os aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos adotados em nosso estudo.

No segundo capítulo procedemos a uma breve revisão bibliográfica com ênfase para a diversidade paradigmática existente na área da Educação Física. Discutimos algumas proposições sobre as abordagens metodológicas presentes na área da Educação Física escolar e a questão do campo acadêmico que envolve a área. Abordamos também algumas concepções de ensino consideradas importantes para a realização das nossas discussões. Optamos por apresentar a “Concepção do Ensino Aberto”, a “Concepção Construtivista”, a “Concepção Crítico-Emancipatória” e a “Concepção Crítico-Superadora”, pois estas datam do mesmo período de discussão e elaboração da PC-SC, servindo-lhe de referência.

No terceiro capítulo apresentamos e discutimos os principais aspectos referentes ao Eixo Norteador da PC-SC nas versões publicadas em 1991 e 1998. Com relação ao próprio Documento, procuramos direcionar as questões objetivando o conhecimento da opção teórica da PC-SC bem como das questões que se relacionam com a prática pedagógica do magistério estadual catarinense. A educação escolar não é neutra e sim intencional; neste sentido, embora a opção teórica escolhida para fundamentar a PC-SC na versão de 1991 não esteja clara, ela

busca, na concepção do Materialismo Histórico, o fundamento para o trabalho a ser desenvolvido. Da mesma forma, a versão publicada em 1998 reforça a opção pelo materialismo histórico e como concepção de aprendizagem aponta a Concepção Histórico-Cultural<sup>10</sup>.

No quarto capítulo realizamos as discussões referentes à concepção teórico-metodológica da Educação Física incluída na PC-SC nas duas edições publicadas. Em referência ao próprio Documento, explicitamos nesse capítulo a concepção de Educação Física nele inserida, os conteúdos e a abrangência dos mesmos e as formas e metodologias utilizadas, procurando dar ênfase aos aspectos relacionados ao seu objeto de conhecimento.

Após essa apresentação com as devidas discussões apresentamos ainda algumas questões pertinentes a problemática do nosso estudo. São sínteses provisórias que poderão suscitar discussões e debates em torno do objeto em questão e que poderão servir de apoio para outros estudos.

---

<sup>10</sup> Utilizaremos neste estudo a expressão concepção Histórico-Cultural de aprendizagem conforme a PC-SC, apesar de encontrarmos na literatura diferentes denominações para a mesma concepção, tais como: Psicologia Histórico-Cultural, Concepção Sócio-Histórica, Paradigma Histórico-Cultural, Concepção Histórico-Cultural de desenvolvimento e de homem.

## **2 CONFIGURANDO A PROBLEMÁTICA DE ESTUDO**

Necessitamos avançar em direção a uma análise dos momentos históricos vinculados à educação, proporcionando uma visão crítica do percurso estabelecido, relacionando as partes necessárias com o momento em que se iniciaram as discussões para a elaboração da PC-SC, mais precisamente em 1988. Nesse capítulo apresentamos a PC-SC numa perspectiva histórica, a partir da compreensão de seus elementos estruturantes como política de intervenção no campo educacional. Abordamos as principais questões relacionadas à trajetória da PC-SC, desde o início das discussões, em 1988, até 2005, data da publicação da última versão.

### **2.1 Processo de mudanças na educação brasileira**

A compreensão da trajetória histórica da educação e da escola abrange a história da própria sociedade e de seus condicionantes sociais. Neste processo os seres humanos são os sujeitos que se constroem como tal, num determinado tempo histórico. A educação desenvolvida no seio da sociedade, nos diferentes períodos históricos, precisa ser compreendida para além do repasse de um amontoado de fatos.

As diversas concepções de educação interagem na sociedade de forma contraditória e conflituosa. Os diferentes momentos pelos quais passou a educação escolar nunca se deram em etapas de forma acabada, ou seja, uma concepção não é totalmente superada pela outra. As concepções e tendências da educação são engendradas no bojo do movimento histórico da sociedade e atendem às necessidades específicas do momento atual.

No Brasil, antes de 1930, predominou a escola tradicional, numa sociedade de bases agrícolas, com a supremacia das monoculturas nos grandes latifúndios. A educação escolar

não era considerada uma necessidade vital, pois a população se concentrava, na sua maioria, na zona rural. A partir de 1930, o modelo agrário foi cedendo espaço para o acelerado processo de industrialização e urbanização que se instalou no País. A escola passa a ter uma efetiva significação junto às camadas populares fazendo com que os trabalhadores urbanos se organizassem, aumentando a pressão pela ampliação do sistema escolar de tal forma que o mesmo teve que se expandir (SAVIANI, 1986, p. 14).

Conforme Ghiraldelli Jr. (2000, p. 39), entre 1930 e 1937 o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi marcada pela diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Nesses projetos não faltou a elaboração de uma política educacional para o país. Em 1932 intelectuais que expressavam os desejos de construção de um país em bases urbano-industriais, no plano educacional endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova. Publicaram o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova, propondo bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional.

Ainda conforme o autor, em 1934 foi produzida a Carta de 34 pela Assembléia Nacional Constituinte, eleita pelo povo, estabelecendo no artigo 149 que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (...)” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 81). Para o autor, o ordenamento relativamente progressista alcançado, que determinava a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto na Carta de 1937, produzida pela tecnocracia getuliana e imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo. Esse Documento desobriga o Estado de manter e expandir o ensino público.

Após esse período, o advento do escolanovismo fortaleceu a hegemonia da classe dominante. A tendência pedagógica escolanovista contribuiu para a manutenção da expansão da educação escolar em limites suportáveis pelos interesses dominantes. As conseqüências da

influência dessa tendência evidenciaram-se por meio do afrouxamento da disciplina e da despreocupação com a transmissão do conhecimento, resultando num baixo nível do ensino, principalmente para as camadas populares. O escolanovismo permaneceu hegemônico até por volta de 1960, passando por várias mudanças internas e até enfrentando conflitos com educadores católicos. A partir de então, registra-se também a influência dos movimentos destinados a educação popular. São difundidas no Brasil as idéias do educador Paulo Freire referentes ao movimento de educação de adultos, influenciando de uma maneira geral a escola.

Os escritos de Freire dos anos de 1950 e 1960 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora. Tal concepção afirmava ter o homem a vocação para sujeito da história e não objeto. Mas no caso brasileiro esta vocação não se explicava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. Segundo a Pedagogia Libertadora, a educação e a escola colaboravam com a situação de mutismo do povo. A escola oficial, além de autoritária, estaria a serviço de uma estrutura burocratizada incapaz de se colocar ao lado dos oprimidos (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 122).

A partir dos anos de 1960, várias mudanças aconteceram na educação brasileira e, conseqüentemente, na educação catarinense. As mudanças foram impulsionadas principalmente pela modernização e adequação ao modo de produção capitalista. Em Santa Catarina, no Governo Celso Ramos (1961), foi criada a Secretaria de Estado da Educação, até então denominada de Departamento de Educação. Nesse período, o fato de grande importância foi a elaboração e implantação do primeiro Plano Estadual de Educação, que entrou em vigor em 1969.

Com o golpe militar de 1964, novas mudanças aconteceram na educação e na sociedade em sua totalidade. Com a exigência do aumento da produtividade do sistema de

ensino, pela via da racionalização, se instala a pedagogia tecnicista em que a escola passa a valorizar o indivíduo que sabe gerenciar, controlar, administrar e planejar. O período ficou caracterizado pela repressão e silêncio por parte dos educadores comprometidos com as causas populares. A ditadura militar durou 21 anos e sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1967). Para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do método Paulo Freire desideologizado (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 170).

Combatendo a pedagogia tecnicista, na década de 1970 desenvolveram-se as idéias ligadas ao pensamento americano, que foram chamadas de pedagogia crítico-reprodutivistas que considera a educação escolar como essencialmente reprodutora das relações sociais. A pedagogia crítico-reprodutivista constitui-se numa visão mecânica da educação e dos determinantes sociais, o que originou um imobilismo entre os educadores. De um modo geral, a literatura pedagógica desenvolvida entre meados de 1960 e início de 1980 seguiu um caminho polifacetado.

Na década de 1980 surgiram as discussões em torno da pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani, em resposta à necessidade de superar as pedagogias não críticas. Explícita as insuficiências das teorias pedagógicas liberais, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista. Saviani superou também as pedagogias crítico-reprodutivistas. A partir de uma análise mostrando que a categoria luta de classes se apresenta objetivamente na realidade, Saviani pôde dar um passo decisivo para além das pedagogias crítico-reprodutivistas. Saviani (2005, p. 66), divide tais pedagogias em três grupos: 1) os althusserianos, que consideravam a escola um Aparelho Ideológico do Estado; segundo tal teoria seria muito difícil uma reversão quanto à dominação, ou qualquer alteração no *status quo*; 2) em Baudelot e Establet a luta de classes, embora presente, envolveria

somente a sociedade, sendo que a escola, apartada da sociedade serviria como instrumento da burguesia na luta contra o proletariado; 3) os seguidores de Bourdieu e Passeron, que não levavam em conta a dinâmica da luta de classes, passando a considerar a escola como aparelho reprodutor das relações sociais de dominação.

A pedagogia histórico-crítica conseguiu razoável difusão durante esse período. Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que ela se propõe em relação à educação escolar implica:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2005, p. 9).

A história nos mostra que a escola, em todos os tempos, teve a função de transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado. Constatamos nesse desenvolvimento histórico a fragmentação do ensino, refletindo a sociedade em que vivemos. A divisão social do trabalho, o progresso da ciência e as novas descobertas foram complexificando os conhecimentos e provocando o surgimento de novas especializações. As reformas educacionais que se produziram no Brasil, mais precisamente entre 1960 e 1970, compartimentalizaram o ensino público, objetivado como modernização, levando à expropriação do saber em termos de sua globalidade.

A pedagogia histórico-crítica foi tentada para adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos Estados do Paraná e de Santa Catarina. Neste contexto, em meados da década de 1980, iniciaram as discussões para a elaboração da PC-SC, acompanhando o movimento nacional instalado no país no período pós-ditadura. Apesar das discussões, estudos e avanços por que tem passado a educação brasileira nos últimos anos, o predomínio de uma pedagogia que não atende os anseios dos segmentos majoritários da

sociedade ainda encontra-se presente. Conforme encontramos na PC-SC, deparamos-nos com um processo de seletividade e excludência, privilegiando os segmentos minoritários (SANTA CATARINA, 1989, p. 4). Passaremos a discutir na próxima seção o processo de elaboração da PC-SC desde seu início, em 1988, até o último Documento publicado em 2005.

## **2.2 Histórico da Elaboração da PC-SC**

O processo do qual emergem as primeiras discussões para a elaboração e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina não se configura como fato isolado ou um recorte da história educacional brasileira e catarinense. Este foi resultado de um longo percurso histórico, fazendo-se necessário destacar, mesmo que de forma pontual e breve, fatos que o caracterizam.

Em Santa Catarina assume o Governo do Estado, no ano de 1982, Esperidião Amin Helou Filho, pelo partido denominado ARENA<sup>11</sup>. Aproveitando o momento e acompanhando as mudanças que aconteceram na educação nacional, formou-se um movimento catarinense dentro do magistério público estadual pela democratização da educação. Inicia-se a elaboração de um Plano Estadual de Educação para o período de 1985 a 1988, por meio de um processo participativo de docentes e entidades ligadas à educação.

Surgiram congressos municipais e regionais<sup>12</sup> que tinham como propósito elencar o que cada região entendia como prioridade na educação estadual. Conforme Buemo (2005), os encontros começaram nas escolas, que foram consideradas células de todo o complexo de

---

<sup>11</sup> Aliança Renovadora Nacional. Partido aliado ao regime militar, transforma-se no PDS (Partido Democrático Social, depois em PPR, PPB e agora PP). Nas eleições de 1982, Esperidião Amin, um político jovem, com perfil populista e personalista de projeção individual, foi eleito governador com 50,8% dos votos contra 49,20% do candidato adversário.

<sup>12</sup> Seminário realizado em Florianópolis (SC) nos dias 16 e 17 de março de 1984, com a presença de 700 representantes e Congresso Estadual de Educação, consequência do processo anterior, realizado na cidade de Lages (SC), no período de 22 a 27 de outubro de 1984, contando com a presença de 538 delegados que discutiram e compilaram o que seriam praticamente as linhas mestras do Plano de Educação Catarinense.

ensino. A movimentação das comunidades catarinenses, dos vários municípios, deu-se por meio de seminários escolares, municipais e regionais.

Em 12 de março de 1985, respaldado por uma resolução do Conselho Estadual de Educação, o documento intitulado “Democratização da Educação - A Opção dos Catarinenses” passa a ser o Plano Educacional para o período 1985/1988. Este Documento ficou conhecido como o “Livro Verde”. Seu conteúdo traz todo o processo de elaboração do Plano, as deliberações para a política educacional daquele governo e questões relacionadas ao ensino em todos os níveis e entidades ligadas. O Documento apresenta uma proposta de cunho muito mais político do que filosófico, sendo considerado um dos marcos das reivindicações dos atores sociais da educação deste Estado.

Conforme Rodrigues (2003, p. 35), embora o Plano jamais tenha sido cumprido pelo governo que o elaborou e ignorado pelo governo seguinte, o processo instaurado provocou a luta pela democratização da educação, contrapondo-se ao tecnicismo rígido que até então imperava. É nesse contexto que emergem as idéias iniciais que viriam a configurar a elaboração da PC-SC.

A partir de 1985, após a ditadura militar, consolida-se no Brasil, um movimento no sentido de se refletir acerca da educação formal, conseqüência de uma profunda análise de seus pressupostos, conteúdos, postura político-pedagógica e enfoques teórico-metodológicos. O processo de redemocratização política no Brasil ganha eco no Estado de Santa Catarina onde, em 1988, iniciam-se as discussões, por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SEE), de elaboração de um novo Documento que norteasse a prática pedagógica dos educadores da rede pública do Estado.

Ganham força as discussões em torno das tendências educacionais que valorizam a transmissão de conteúdos concretos, indissociáveis da prática social. A escola é importante fonte de apropriação do saber, principalmente pelas camadas populares. Intensos debates entre

os educadores possibilitaram um avanço na direção de uma compreensão mais ampla do papel que desempenha a escola na sociedade. Conforme Carvalho (2001), nos últimos anos dos governos militares, ainda que afetada pelo autoritarismo governamental, ganha espaço uma discussão sobre teorias educacionais entre os profissionais da educação, inspirados nos escritos de Gramsci. Esta serviu para modificar a postura do professorado frente ao modelo educacional vigente, bastante conservador. As discussões se aprofundam a partir de 1985 sobre as questões de política pública para a democratização dos processos, concepções pedagógicas, etc.

Em 1986, nas eleições estaduais, o candidato vitorioso foi Pedro Ivo Campos, que faleceu durante o mandato, assumindo então, o vice-governador Casildo João Maldaner, ambos do partido do PMDB<sup>13</sup> e oposição ao governo anterior. O Governo de Pedro Ivo Campos/Casildo Maldaner (1987-1990) trouxe, para a composição da Secretaria de Estado da Educação, professores que atuavam no movimento do magistério pela democratização da educação.

Conforme Buemo (2005), o “Livro Verde”, segundo a ótica do novo governo, pecava por fazer apenas uma compilação de dificuldades e reivindicações, o que não configurava a idéia de um novo processo educativo. A pretensão era uma política educacional mais profunda que reorganizasse o currículo das escolas estaduais. O novo governo, ao assumir, propõe no Plano de Ação da SEE a reorganização curricular por considerá-la um dos grandes desafios que afligem a educação no País e no Estado e a elaboração de um Plano Diretor que estabelecesse diretrizes para educação de Santa Catarina.

Era necessária uma política educacional para estabelecer as diretrizes básicas de ação para o ensino da rede estadual de Santa Catarina. O Governo de Pedro Ivo Campos priorizou a

---

<sup>13</sup> O PMDB (Partido Democrático Brasileiro) vindo do MDB possuía um caráter de frente oposicionista, alinhando-se com liberais, comunistas e socialistas com o propósito de derrubar o regime militar. Nas eleições de 1986, o candidato do PMDB foi eleito com 49,3% dos votos, contra 30,7% para o PFL, 16,6% para o PDS, 2,8% para o PT e 0,7% para o PDT.

reorganização curricular, exigindo uma reestruturação organizacional na SEE, criando a CODEN (Coordenadoria de Ensino, assumida por Paulo Hentz) e a SUBEN (Subunidade de Ensino, nas coordenadorias regionais de educação). A CODEN, grande articuladora do processo de elaboração da PC-SC, objetivava garantir a concretização da ação pedagógica em sala de aula. Segundo Rodrigues (2003, p. 35), é no interior da CODEN que professores e professoras, militantes da esquerda e do movimento pela democratização da educação, assumem cargos de direção e funções técnicas.

Porém um fato merece ser destacado, pois segundo Munarin (2000, p. 170),

esse pensamento político e pedagógico de esquerda não é hegemônico nos setores de comando da Secretaria de Estado da Educação desse governo, senão que, dentre estes setores, fica mais evidente a presença de um pensamento de esquerda tão somente na Diretoria de Ensino. Ademais, é a base funcional dessa Secretaria – professores, diretores de escola eleitos, supervisores escolares – que estão as raízes do que estou chamando de pensamento de esquerda e progressista.

A PC-SC começou a ser elaborada em 1988, portanto, no contexto da redemocratização institucional do país, anteriormente citado. Nesse período pretendeu-se dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções de cunho progressista. Sua elaboração foi o resultado da discussão e de estudos sistemáticos idealizados e realizados sob a coordenação da SEE, de 1988 a 1990. Constitui-se num Documento oficial da SEE contendo o referencial teórico para as escolas da rede pública de ensino, nos seus aspectos filosóficos, bem como a organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina escolar (SANTA CATARINA, 1991, p. 09).

A SEE inicia a discussão para a produção da PC-SC, mesmo havendo oposição dentro do próprio Governo, inclusive dentro da própria secretaria, mais especificamente no setor de ensino. O primeiro encontro para as discussões da PC-SC ocorreu em maio de 1988 na cidade de Blumenau – SC, buscando-se um suporte teórico-metodológico que garantisse uma ação interdisciplinar desde a pré-escola até o segundo grau.

Os trabalhos foram distribuídos em grupos de estudo; cada região teve seus respectivos representantes, visando à construção de uma política de alfabetização e o Documento Norteador, bem como encaminhamentos para a sua operacionalização. Naquele ano foram realizadas assessorias sistemáticas para a discussão e o aprofundamento do Documento Norteador da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1991, p. 10-12).

No início de 1989 foi realizado um seminário interno na CODEN, que estruturou e sistematizou as ações específicas para a elaboração da PC-SC. A partir daí foram constituídos grupos de trabalhos por disciplinas<sup>14</sup>, com profissionais dos diferentes graus e modalidades de ensino. Iniciou-se pela discussão dos pressupostos histórico-filosóficos gerais e em cada área do conhecimento, passando pela discussão dos conteúdos e forma de trabalhá-los chegando-se a uma sistematização.

Conforme Hentz<sup>15</sup> (In: SANTA CATARINA, 1990a, p. 01), “o processo de construção desta proposta oportunizou e direcionou o início da superação das atividades puramente individuais em favor de uma visão coletiva da totalidade”. A SEE lançou sob forma de jornal as discussões preliminares desenvolvidas e sistematizadas. Ao todo foram publicadas quatro edições<sup>16</sup> que foram condensadas e editadas num caderno único em 1991, constituindo-se na primeira versão oficial da PC-SC.

O primeiro jornal publicado, Jornal N<sup>o</sup> 1, apresenta um breve histórico da PC-SC e sua relação com o movimento histórico da educação. Nesta edição apresenta-se ainda o

---

<sup>14</sup> Fizeram parte do Grupo de Trabalho da Educação Física os seguintes professores, cada qual, representando sua micro-região: Ademar Silva – 12<sup>a</sup> UCRE; Clotildes Catarina Wiederkehr – SEE/CODEN; Dagmar Graff – 4<sup>a</sup> UCRE; Eliana Dallagnol – 9<sup>a</sup> UCRE; Eviton Alves Rosa – 21<sup>a</sup> UCRE; Ilton Baturité Mesquita – 13<sup>a</sup> UCRE; Ivete Medeiros – SEE/CODEN; Ingrid. H. de Carvalho – SEE/CODEN; Lorge L. Lima – 14<sup>a</sup> UCRE; Luiz Antonio da Costa – 17<sup>a</sup> UCRE; Marilane T. Viana – 20<sup>a</sup> UCRE; Marcelo Olsen – 8<sup>a</sup> UCRE; Mario P. da M. Júnior – SEE/CODEN; Márcia R. Severiano – 11<sup>a</sup> UCRE; Milton de Castro – IEE; Maria A. Ulbrich – 16<sup>a</sup> UCRE; Marlene B. Goulart – 2<sup>a</sup> UCRE; Neide I. Guellere – 3<sup>a</sup> UCRE; Nivaldo Apckhausen – 5<sup>a</sup> UCRE; Osni Martins – 6<sup>a</sup> UCRE; Oliveira F. Júnior – 7<sup>a</sup> UCRE; Olga d F. Pizzolo – 15<sup>a</sup> UCRE; Regina C. Galloti – 18<sup>a</sup> UCRE; Sílvia Wosiak – 9<sup>a</sup> UCRE; Sylvio R. Munhoz – 22<sup>a</sup> UCRE; Sonia Terezinha Nazário – 1<sup>a</sup> UCRE.

<sup>15</sup> Paulo Hentz foi Coordenador de Ensino da SEE, no período do Governo de Pedro Ivo/Casildo Maldaner (1987-1990) e Coordenador Geral da PC-SC no período do Governo de Paulo Afonso Vieira (1995-1998).

<sup>16</sup> Os jornais publicados receberam a numeração por ordem de publicação: N<sup>o</sup>1(1989), N<sup>o</sup>2 (1989); N<sup>o</sup>3(1990); N<sup>o</sup>4(1990).

Documento preliminar para uma Proposta Curricular, contendo os pressupostos filosóficos e metodológicos gerais e específicos das disciplinas curriculares, bem como a política de alfabetização do Estado de Santa Catarina. O Documento aponta a PC-SC como sendo “um desafio à responsabilidade social, enquanto convite à participação na construção de uma prática capaz de oferecer resposta efetiva ao problema da qualidade de ensino”. Tafner<sup>17</sup> (In: SANTA CATARINA, 1989a, p. 1) salienta a importância do Documento não se constituir numa proposta “pronta, acabada e prosaica”, sendo necessário o estudo constante e profundo do conteúdo programático e do trabalho de formação no contexto social.

O editorial dessa edição salienta a importância de não se pensar a PC-SC em um trabalho direcionado e pré-estabelecido. “A partir de uma linha geral traçada por profissionais de formação incontestável, objetiva-se uma série de conclusões e decisões que emanem das bases educacionais de nosso Estado”. A PC-SC não terá donos ou autores pessoais, mas será resultado de um trabalho coletivo, constituído por integrantes do magistério catarinense (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

Após o seminário interno da CODEN, diversos encontros em diferentes pólos do Estado foram realizados, com o objetivo de sistematizar a proposta em todos os níveis. Em agosto de 1989 houve encontros nos pólos de Florianópolis, Brusque e Chapecó, com os grupos das disciplinas específicas numa primeira aproximação entre as regiões e unidades escolares. Em outubro de 1989 os encontros aconteceram nos pólos de Laguna, Brusque e Balneário Camboriú, numa segunda aproximação. A metodologia utilizada, com encontros nos diferentes pólos do Estado, previa produções escritas dos grupos de trabalho, publicadas no Jornal N° 2 (SANTA CATARINA, 1991, p. 09).

O referido jornal, com o título de “Duplo desafio”, publicado em novembro de 1989, aborda o conteúdo/forma das diversas áreas do conhecimento básico. Brinhosa<sup>18</sup> (In: SANTA

---

<sup>17</sup> José Tafner, Secretário da Educação, posteriormente substituído por Júlio Wiggers.

<sup>18</sup> Coordenador Geral da primeira versão da PC-SC publicada em 1991.

CATARINA, 1991, p. 73) destaca a enorme importância das produções elaboradas numa ação coletiva. Para o coordenador, a PC-SC “já está dando conta da questão interdisciplinar quando está voltada e entendida como um trabalho que produzirá a mudança de concepções e práticas pedagógicas”. Acrescenta que a interdisciplinaridade é concebida como síntese da totalidade do conhecimento e nunca como mera associação de disciplinas ou de conteúdos.

Brinhosa (In: SANTA CATARINA, 1989a, p. 1) entende que

Realizar uma revisão dos conteúdos curriculares, em conjunto, cujo resultado deverá ser uma produção coletiva, envolvendo todos os segmentos da Educação Catarinense é uma árdua tarefa. Por isso, reafirmamos que esta Proposta Curricular está longe de ser um produto isolado das demais ações desta administração, não devendo ser considerada pronta e acabada em 1989.

O coordenador entendia que a produção sistematizada de 1989, sob forma de jornal, não tinha a pretensão de se constituir num Documento imutável, mas ao contrário, delineava possíveis ações que, se concretizadas, apontariam para novas ações. Além disso, uma Proposta Curricular em si, não garante a concretização de seus objetivos, sendo necessária a atuação dos agentes educativos para produzir uma nova prática educativa. Nesse aspecto, Brinhosa (In: SANTA CATARINA, 1991, p. 9) considerava a necessidade de “se completar esta proposta e colocá-la em prática, tarefa difícil, porém não impossível”.

Conforme Carvalho (2001, p. 32), naquele período, os professores olhavam bastantes apreensivos para as contradições entre a prática e a teoria da SEE. Esse quadro gerava desconfiança e dúvida de que alguma coisa estaria aí embutida que não se podia vislumbrar. Para a autora, havia visivelmente, falta de identidade e coerência ideológica dentro do próprio quadro de pessoal do Governo, uma vez que não existia unidade de concepção e ação.

Em dezembro de 1989, ocorreu na cidade de Laguna a terceira aproximação que sistematizou a proposta da Pré-escola até o 2º grau. O conteúdo desse encontro foi publicado no jornal N° 3. Com o título “A continuidade do processo”, publicado em junho de 1990, reafirmava a necessidade e a importância de não tornar a PC-SC num Documento pronto e acabado. No mesmo jornal apontaram-se outros encaminhamentos e os avanços conquistados

até então desde o primeiro encontro em 1988. Essa edição apresenta uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e educação de adultos. Traz ainda o Documento norteador reformulado da PC-SC, bem como as disciplinas do conhecimento básico.

Para avançar no processo, em abril de 1990, foi realizado o I Encontro Estadual entre a SEE e as Instituições de Ensino Superior com o objetivo de discutir a Proposta Curricular e suas implicações na formação de professores em nível de terceiro grau. Em junho ocorreu o II Encontro com as Instituições de Ensino Superior. Posteriormente a CODEN, por intermédio da SEE, firmou uma parceria com essas instituições, sentindo a necessidade de implantar um programa de capacitação para magistério estadual catarinense. Os cursos tinham a intenção de aprofundar as concepções e especificidades da PC-SC, pois se entendia que por si só a continuidade do processo não estaria garantida (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Após o encontro que sistematizou o núcleo comum da proposta da pré-escola ao segundo grau, o passo seguinte foi elaborar um Documento intitulado “Contribuição para um Projeto Político Pedagógico Escolar” com o objetivo de nortear a produção em cada Unidade Escolar. Entendiam que as Unidades Escolares, ao produzirem seu Projeto Político Pedagógico fundamentado nos encaminhamentos e concepções da PC-SC, estariam habilitadas a produzir o resgate da credibilidade e qualidade da escola pública, bem como do magistério catarinense. Uma vez concluído o trabalho de elaboração dos projetos políticos nas Unidades Escolares, a PC-SC caminhou da totalidade para sua especificidade, restando o caminho inverso, ou seja, das especificidades até a totalidade (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Estas questões foram inseridas no Jornal N° 4, publicado em dezembro de 1990, com o título “E o processo continua ...”, que apontava as ações de continuidade da proposta para o ano de 1991. A mesma edição trouxe as produções elaboradas para a Pré-Escola, as especificidades do Curso de Magistério – em nível de segundo grau – e a contribuição de um

Plano Político-Pedagógico Escolar para indicar os caminhos da continuação do processo que fora iniciado. Segundo Paulo Hentz (In: SANTA CATARINA, 1990b, p. 01), esta publicação tornou-se necessária na medida em que as discussões avançaram.

Ainda conforme o coordenador de ensino, com a publicação desta edição “fecha-se o círculo dos assuntos tomados como prioridade pela SEE”. Conclui-se a seqüência de quatro Documentos (jornais) que procuraram propiciar em crescente nível de profundidade a reflexão, a discussão e a ação sobre o ensino público de Santa Catarina. A publicação do Jornal N° 4 ocorreu após as eleições realizadas no mesmo ano, cujo resultado foi a derrota do então governo, o que viria afetar posteriormente as discussões para a implementação do PC-SC que acabara de ser elaborada.

Datada de 1991, já no governo posterior, chegou às escolas estaduais a Proposta Curricular - Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau e Educação de Adultos que significava uma síntese organizada da produção da SEE junto com uma parcela de professores catarinenses. Percebeu-se que basicamente o conteúdo das edições 3 e 4 dos jornais publicados foi sistematizado e editado neste caderno, que caracteriza-se como sendo a primeira versão da PC-SC. A mensagem do então Secretário da Educação, professor Júlio Wiggers, no prefácio do Documento, dentre outras coisas salientava que “... a Educação é uma atividade do Estado, e não de governo, necessitando-se portanto, levar avante a discussão científica, independente de quem esteja gerindo esta atividade” (SANTA CATARINA, 1991, s.p).

Munarin (2000, p. 170-171) lembra que apesar do governo Pedro Ivo/ Cacildo ter dado legitimidade política às ações, seu Governo foi autoritário como na gestão anterior. Reprimiu violentamente o movimento docente que exigia o cumprimento daquele plano. Utilizando-se de estratégias de sempre jogar para frente os seus encaminhamentos, acabou não cumprindo o mesmo. Ainda conforme o autor, a proposta não se configurou como um plano de governo

para a educação catarinense, pois “na trama política, é um processo parcial de elaboração, inconcluso por definição, instalado no interior do Governo Estadual e hegemonizado por um pensamento político e pedagógico de esquerda vinculado ao movimento docente”.

Para Niece (1995, p. 50), a PC-SC sofreu muitas dificuldades durante todo o seu processo de elaboração e de implementação em todo o Estado. As dificuldades foram desde a falta de dotação orçamentária para encontros de estudos e publicações até a falta de engajamento do próprio pessoal da SEE. Para o autor, a SEE deixou que o processo de implementação ocorresse de acordo com a realidade e condições de cada região. Em algumas regiões a coordenação dos estudos ficou sob a tutela das Sub-unidades de Ensino, pelos professores responsáveis dos componentes curriculares e professores convidados. Em outras houve parceria com as Instituições de Ensino Superior e em certas regiões, o processo simplesmente não ocorreu. Ainda conforme o autor, durante o processo de implementação, não se desenvolveu uma estratégia que permitisse a participação dos professores, além de não ter sido realizado o acompanhamento sistemático do professor em sua prática.

Nas eleições de 1990, a coligação liderada pelo PFL-PPB lançou como candidato para o Governo do Estado, Vilson Pedro Kleinubing, vitorioso com larga vantagem de votos sobre os demais. Sob nova administração política, a partir de março de 1991, a SEE sofreu modificações na sua estrutura organizacional. Em nível regional foram extintas as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRE) e as Subunidades de Ensino (SUBEN). Foram criadas as Secretarias Executivas Regionais de Educação (SERE), que teriam na sua estrutura uma Inspeção Administrativa para tratar das questões de gerenciamento relacionadas às escolas. Para Niece (1995, p. 51), este fenômeno provocou uma desarticulação dos trabalhos pedagógicos que vinham se orientando pela PC-SC. Os professores ainda não tinham se apropriado do discurso da proposta, apresentando lacunas filosóficas e

metodológicas, sentindo-se inseguros para desenvolverem uma prática pedagógica transformadora.

O Governo de Kleinubing criou também um grupo formado por representantes das IES, da Delegacia do Ministério de Educação e Cultura (DEMEC), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da SEE, recebendo a denominação de Grupo Gestor Estadual (GGE). O objetivo da criação desse grupo foi formar um fórum para discutir a possibilidade de programas e política de financiamento para a Educação, mais especificamente no que se refere à capacitação. Automaticamente formaram-se os Grupos Gestores Regionais.

Segundo Carvalho (2001, p. 34), no Governo Kleinubing a PC-SC foi quase ignorada, pois a visão que reinava sobre a questão educacional não coadunava com o princípio progressista da proposta já elaborada. Esse Governo apresentou um Plano Plurianual para a Educação, tendo seu eixo central na municipalização das escolas, seguindo a cartilha neoliberal. O que fica evidenciado, conforme a autora, que o Estado, via SEE, não tinha uma proposta consciente voltada para as demandas educacionais, principalmente da pré-escola e do ensino fundamental.

Os objetivos propostos para a Educação no Plano Plurianual se voltaram para uma educação reprodutora do sistema sócio-político-econômico. Segundo Gonçalves (apud CARVALHO, 2001, p. 34), o que se percebe é um “Governo bem afinado com a conjuntura internacional, preocupado com a elite catarinense, através de ações que priorizavam a indústria e o comércio em detrimento do social, em especial, a saúde, educação e segurança”. Para Fernandes (2001), a visão empresarial imposta pelo neoliberalismo assumida pelo gestor estadual foi um dos motivos para a impossibilidade do redimensionamento da PC-SC.

A PC-SC fazia-se presente de algum modo, pois afinal de contas ela era oficialmente a proposta de currículo do Estado e não havia outra para substituí-la como política educacional

do então Governo. Por iniciativa do Governo anterior, a coordenação da PC-SC (1991), por intermédio da CODEN/SEE, assegurou algumas ações que tentaram garantir de certa forma a continuidade da implantação da mesma para além daquele mandato governamental.

Na PC-SC (1991), estão contidos alguns pontos que exigirão dos governos sucessores certos compromissos de não parar esse processo, entre eles:

- 1 – Um plano de capacitação para todo o magistério, em 1991, com o intuito de aprofundar as concepções e especificidades da Proposta Curricular (...).
- 4 – A continuidade dos encontros sistematizados com as Instituições de Ensino Superior, nos quais se definiu um Plano de Ação conjunta entre a Secretaria e as referidas instituições. Deste Plano se produziu um Protocolo de intenções que garantirá a continuidade do processo, também através das Universidades e Fundações Universitárias deste Estado (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Ainda com referência ao processo de continuidade, Brinhosa (In: SANTA CATARINA, 1991, p. 10) afirmava que:

Todas estas ações são fatores fundamentais para a continuidade do processo. Mas, não poderíamos deixar de ressaltar o nível em que realmente se dará a continuidade: os professores, no exercício das suas funções públicas, ou seja, na produção do ato pedagógico em sala de aula.

Neste sentido há, portanto, um entendimento que a PC-SC teria lugar no seu processo de capacitação de pessoal docente de Santa Catarina. A SEE não seria a única responsável pelos cursos de Formação Continuada dos professores. Estaria também sob responsabilidade de algumas Instituições de Ensino Superior do Estado, que haviam firmado convênios para ministrar os cursos de capacitação. O sistema ACAFE foi o que mais participou dos convênios firmados. Conforme Buemo (2005, s.p), o governo de Vilson Kleinubing ofereceu cursos para professores, dando seqüência à implantação da PC-SC, porém as mudanças estruturais acabaram afetando a orientação pedagógica nas escolas estaduais. Caberia ao Estado apenas fiscalizar a capacitação dos profissionais da educação, uma vez que a parte pedagógica estava a cargo das Universidades e Fundações que deveriam se responsabilizar pelo cursos superiores de ensino e a capacitação dos profissionais atuantes. As escolas e os inspetores eram responsáveis pela sua própria orientação pedagógica diária delas próprias.

Para Niece (1995, p. 87) a PC-SC propunha uma mudança de paradigma na relação professor e aluno que, no entanto, não orientou a própria metodologia dos programas de capacitação realizados pelos órgãos competentes. Figueredo (apud CARVALHO, 2001, p. 38), ao analisar individualmente os diferentes cursos executados, observou que em muitos deles os pressupostos não eram compatíveis com os da PC-SC. Isso se deve ao fato de que nem todas as IES possuíam a mesma identificação teórica da PC-SC. Desta forma, o autor conclui que as diretrizes da SEE evidenciavam a contradição existente, devido à falta de unidade entre ela e os capacitadores.

Apesar dos entraves, o Governo Kleinubing não conseguiu frear o trabalho da PC-SC e nem recuar. Ele se mostrava indiferente à PC-SC, pois não era projeto da sua gestão. Esta indiferença não era gratuita, como observa Munarim (apud CARVALHO, 2001, p. 37-39), pois pela lógica do então governador, que tinha a intenção de municipalizar o Ensino Fundamental, a adoção da PC-SC elaborada pelo Governo anterior poderia seguir seu curso vagarosamente, pois era apenas teoria. Na prática ela encontrava vários percalços, criados de propósito ou não, que impediam ou dificultavam o seu processo normal de continuidade. O referido governo encerra seu mandato sem acrescentar muito à PC-SC, não estabelecendo uma política para a educação do Estado de Santa Catarina.

Nas eleições de 1994, o candidato vitorioso foi Paulo Afonso Evangelista Vieira, do PMDB em coalizão com o PFL, PSDB e PDT. Com a reconquista do Governo Estadual retornam para a SEE, mais especificamente na CODEN e em cargos diretivos e técnicos, praticamente todos os educadores que organizaram a elaboração da primeira versão da PC-SC. Retomam em ritmo acelerado as discussões acerca da mesma, num processo de revisão. A PC-SC, depois de sobreviver como política pública de Educação, passando pelo Governo de Kleinubing, ganhou fôlego com a vitória de Paulo Afonso.

Na sua campanha eleitoral já se anunciava a revisão da PC-SC, pois no Plano de Ação-1995/1998 (In: SANTA CATARINA, 1991, p. 11), constava como meta:

a revisão da Proposta Curricular como sua efetiva implantação nas unidades escolares, com a detecção dos entraves que dificultam até o presente momento essa implantação em muitas dessas unidades. Trata-se, portanto, não tanto da revisão de seu mérito, mas da forma de como trabalhar sua implementação.

O Governo de Paulo Afonso mantinha um discurso com tons de que estaria aberto às discussões; entretanto, sua prática foi marcada pela centralização do poder e pelo conservadorismo. Desde o início demonstrava que manteria as diretrizes neoliberais do Governo anterior. Segundo Carvalho (2001, p. 41), os objetivos propostos para a educação catarinense estavam voltados para a política do desenvolvimento, da empregabilidade e da qualificação da mão-de-obra para a indústria e o comércio. Em perfeita sintonia com a política governamental nacional, via MEC, conforme Fernandes (2001, p. 77), o Governo estava adequando o Estado ao modelo de qualidade total, acenando para o neoliberalismo.

Apesar disso, na gestão do Governo de Paulo Afonso, de 1995 a 1998, aconteceram impulsos no sentido de retomar as discussões da PC-SC, enquanto política pública estadual para a educação, oficialmente encaminhada pela SEE. Todas as ações foram concentradas no objetivo único de revisão e implementação da PC-SC, pelo professorado catarinense, nas escolas públicas da rede oficial de ensino. Esse Governo ensaiava preocupação com a educação, apontando responder como alternativa considerada viável para os desafios propostos para o terceiro milênio a melhoria da qualidade do ensino público, por meio da readequação e da atualização dos currículos. A melhoria viria com a efetiva implementação da PC-SC.

Para a SEE no Governo de Paulo Afonso foi nomeado o professor João Batista Matos e para Coordenador Geral de Ensino e da PC-SC foi nomeado Paulo Hentz. A SEE teve como consultores gerais Maria M. Furlanetto e Cássia Ferri. Conscientes da necessidade de atualizar e aprofundar a PC-SC formaram o chamado Grupo Multidisciplinar, composto por

“educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica” (SANTA CATARINA, 1998, p. 05). Tais professores foram selecionados a partir da apresentação de Curriculum Vitae e de propostas para a PC-SC. Porém, na composição dos grupos de discussão das disciplinas específicas, conforme entrevista de um professor do grupo multidisciplinar para Fernandes (2001, p. 76), “esses critérios deixaram de ocorrer na formação do segundo grupo motivada por interesses político-partidários”.

Uma vez selecionados, tiveram a liberação da metade da carga horária para dedicação à PC-SC. O Grupo Multidisciplinar<sup>19</sup> valeu-se do auxílio de consultores, professores de universidades, conseguindo avançar teoricamente nas discussões, por meio de teorias atuais e autores como Vigotski e fundamentados na concepção do Materialismo Histórico e Dialético. Nesta perspectiva o sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam pela interação social, não havendo uma relação direta do conhecimento com a criança. Surge então um paradoxo: de um lado uma proposta curricular de conotação materialista histórico-dialética e de outro um governo que aplicava o modelo de qualidade total na educação do Estado.

Enquanto ocorriam no Estado as discussões com o objetivo de aprofundar e rever a PC-SC publicada em 1991, foi realizado, em dezembro de 1996, na cidade de Florianópolis, o I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. O evento teve como temática a Concepção Histórico-Cultural, objetivando aprofundar a análise teórico/prática acerca do currículo e da concepção Histórico-Cultural, que se constituía num dos eixos norteadores da PC-SC.

O evento também tinha por objetivo rememorar o nascimento Lev Semionovich Vigotski, cujo pensamento foi de fundamental importância para a estruturação da visão de homem e de aprendizagem da concepção Histórico-Cultural. O congresso contou com a

---

<sup>19</sup> Fizeram parte do Grupo Multidisciplinar da Educação Física os seguintes professores: Geonete M. B. Agostinho – 13ª CRE; Hugues B. Torres – 5ª CRE; Josemir Trentini – 6ª CRE; Lílian B. S. Rodrigues – 11ª CRE; Rosane A. B. Soratto – 3ª CRE; Roseli C. Laurentino – 1ª CRE; Sérgio T. de Amorim – 6ª CRE.

participação de conferencistas<sup>20</sup> e debatedores europeus, norte-americanos, latino-americanos e brasileiros que discutiram diferentes visões da concepção Histórico-Cultural.

O objetivo para a realização do congresso foi oportunizar o diálogo de parte dos educadores mais diretamente envolvidos no projeto de revisão da PC-SC com pesquisadores de várias partes do mundo que trouxeram para discussão novas perspectivas do pensamento vigotskiano. Estudos que auxiliaram para uma compreensão, à luz da totalidade, das contribuições teóricas legadas por Vigotski e outros pensadores que se ocuparam e se ocupam em compreender o processo de aprendizagem numa perspectiva que valoriza o contexto social.

Convém registrar que nesse período foi aprovada a Lei Federal 9394/96 – LDB, que em Santa Catarina desdobrou-se na Lei Complementar 170 – Lei do Sistema Estadual de Ensino. A atual LDB mudou a organização da educação nos seguintes níveis de ensino: educação básica<sup>21</sup> e educação superior. Segundo Saviani (1999, p. 210), essa organização, com a inclusão do Ensino Médio na definição de educação básica, representa “uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado”. De acordo com Corrêa e Moro (2004, p. 31), apesar de não serem contempladas as aspirações de toda a comunidade educacional organizada, a nova LDB trouxe alguns avanços, tais como: autonomia escolar, flexibilização do currículo, destaque dado à Educação Especial e vinculação da Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Em 1997, foi colocada à disposição dos profissionais da educação das escolas uma versão provisória da PC-SC, contendo a revisão e o aprofundamento das discussões que contemplaram a primeira versão. O objetivo de seu lançamento foi dar oportunidade para que

---

<sup>20</sup> Estiveram presentes neste congresso: Bernd Fichtner, Octavio Ianni, Joachim Lompscher, Miguel Siguan, Mario Golder, Arnaldo Erwin Mews, Moacir Gadotti, Selvino José Assmann, entre outros.

<sup>21</sup> A educação básica é formada pela Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental (equivalente ao 1º grau) e Ensino Médio (equivalente ao 2º grau).

ocorresse um processo de avaliação e crítica por parte dos profissionais da rede pública de ensino. Os resultados seriam incorporados quando da preparação da versão completa a ser lançada posteriormente. O coordenador Paulo Hentz (In: SANTA CATARINA, 1997) no texto de apresentação, chama a atenção para o fato de esta versão não ser uma nova PC-SC, tratando-se de um esforço para garantir o aprofundamento da proposta que chegou às escolas em 1991.

A versão preliminar de 1997, fruto das discussões do Grupo Multidisciplinar é composta somente de textos novos que devem ser vistos como complementares aos da primeira edição. A versão provisória não estão inseridos o texto da Educação Religiosa, que passava por uma discussão dentro do Conselho Interconfessional de Educação Religiosa – CIER, e os textos referentes às metodologias do Curso do Magistério. O coordenador ainda faz um apelo para que os educadores lessem e estudassem o Documento para poderem contribuir na versão que seria publicada posteriormente. Porém, observa-se que pouca coisa mudou a versão provisória para a segunda versão, publicada em 1998. Cabe aqui um questionamento: as sugestões dos professores não foram aceitas ou nem houve o comprometimento dos mesmos em relação ao Documento?

Em maio de 1998, foi realizado na cidade de Blumenau, SC, o II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, evento organizado pela SEE do Governo de Santa Catarina. O Congresso teve como grandes eixos: educação e política, currículo e formação, ensino e aprendizagem, Proposta Curricular – 10 anos. As conferências e os debates do evento tinham como objetivos, além do aspecto histórico de um dado momento da educação catarinense, servir de base para outros debates sobre assuntos pertencentes ao dia-a-dia da educação. Em especial a introdução de elementos novos, como uma compreensão mais

clara da Teoria da Atividade, decorrente da Concepção Histórico-Cultural. Entre os conferencistas presentes estiveram pesquisadores<sup>22</sup> em nível nacional e internacional.

No mesmo ano foi publicada a nova versão da PC-SC, contendo três volumes: Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Volume I – Disciplinas Curriculares; Volume II – Temas Multidisciplinares; Volume III – Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Apesar dessa publicação, conforme Kleine<sup>23</sup> em entrevista a Carvalho (2001, p. 43), o novo Documento não passa de uma proposta teórica de alguns e que não conseguiu atingir a prática docente nas salas de aula. Segundo Carvalho (2001, p. 43), ao término do mandato de Paulo Afonso, a PC-SC ainda não havia se efetivado na prática das salas de aula das unidades escolares da rede estadual de ensino. Pelo contrário, permaneciam as práticas pedagógicas anteriores, de cunho conservador, na maioria das escolas catarinenses.

Para Rodrigues (2003, p. 42), o processo não foi de fácil implementação e execução em virtude da política salarial imposta pelo estado. Este fato causou grandes conflitos entre governo e profissionais da educação. Outro aspecto a ser registrado, segundo a autora, é que assim como na gestão 1987/1990, período de elaboração da primeira versão da PC-SC, o pensamento político e pedagógico alinhado com a esquerda desta gestão também não era hegemônico. Algumas ações da SEE estavam voltadas para uma gestão escolar pautada nos princípios neoliberais, na qual a qualidade educacional assume uma configuração mercadológica e a racionalidade da empresa passa a ser a matriz ideológica e explicativa da realidade escolar.

Conforme Rodrigues (2003, p. 43), outra questão que gerou um momento perturbador foi a contratação de uma empresa paulista de consultoria, cujos consultores pouco ou quase

---

<sup>22</sup> Muitos deles já haviam participado do I congresso, entre eles, Bernd Fichtner, Mario Golder, Joaquim Lompscher, Selvino José Assmann, Octavio Ianni, Moacir Gadotti.

<sup>23</sup> Célia Zulmira Kleine. Professora da rede estadual de Lages e Florianópolis. Eleita vice-presidenta e, após, presidenta do SINTE. Foi diretora da Central Única dos Trabalhadores – CUT.

nada entendiam das relações que permeavam o processo de ensinar e aprender. Essa situação fez com que alguns profissionais engajados nas discussões da PC lidassem com conceitos de sociedade, ser humano e educação de forma contraditória.

Nas eleições estaduais de 1998, novamente o vencedor para o Governo do Estado foi o candidato da oposição, Esperidião Amim, pelo Partido Progressista (PP). Neste período houve uma estagnação nas discussões da PC-SC. Somente em 2001 foi lançado o caderno contendo as diretrizes para a educação básica, segundo o qual baseadas nos pressupostos da PC-SC de 1998. No caderno foram definidos a base, a raiz, o fundamento e a essência da organização curricular da educação Básica da Rede Pública Estadual. Nesse governo ainda foi lançada a portaria 010/SED/2001 que dispõe sobre a implantação, implementação e regulamentação do Programa Classes de Aceleração da Aprendizagem para a Educação Básica – CAA – níveis 1,2,3 e 4 que serviria como instrumento para o exercício da cidadania, fundamentado na PC-SC e nas Diretrizes Curriculares.

Em 2003, o debate referente à PC-SC começa a ganhar fôlego outra vez. O Governo do Estado muda novamente e quem assume é Luiz Henrique da Silveira, vencedor das eleições de 2002 pelo partido do PMDB. A SEE buscou dar início a uma nova fase de consolidação da PC-SC, tendo como meta a “transposição da teoria consubstanciada nos Documentos publicados para a prática em sala de aula” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10). No seu plano de governo constava que um dos objetivos era revisar e atualizar a proposta curricular, com relativo entrosamento entre as áreas geradoras de conhecimentos e os responsáveis pela formação do comportamento e atitudes.

Neste ínterim, em 2004, foram constituídos seis Grupos de Trabalho, com o objetivo de elaborar e socializar “um novo documento norteador”, incluindo seis temas<sup>24</sup> multidisciplinares considerados relevantes nessa fase histórica. Segundo o Documento, a

---

<sup>24</sup> Alfabetização com Letramento; Educação e Infância; Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho e Ensino Noturno.

intenção é realizar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos com a ação docente (SANTA CATARINA, 2005, p. 10). O novo Documento, além de ganhar novas temáticas, constitui-se numa complementação das discussões contidas na PC-SC, versões de 1991 e 1998.

Em novembro de 2005 foi realizado o Congresso Nacional de Educação na cidade de Joinville, com a temática: “Compromissos, Perspectivas e Desafios”. Neste evento os educadores catarinenses conheceram a PC-SC/estudos temáticos. Segundo informações da SEE, o Documento foi elaborado em 2004 e 2005 por cerca de 130 professores. Apesar de esse Documento caracterizar-se como um aprofundamento das questões referentes à PC-SC, estas não serão utilizadas em nosso estudo, haja vista, que este Documento conta apenas com estudos temáticos e não engloba as disciplinas específicas.

Em resumo, a PC-SC, após 15 anos da publicação de sua primeira versão, parece não ter saído do papel, encontrando dificuldades para sua efetiva implantação nas salas de aula das escolas públicas. Do âmbito e da responsabilidade da SEE, a PC-SC desde sua elaboração não teve sempre a mesma atenção. Alguns governos a relegaram, enquanto outros deram mais atenção, fazendo dela instrumento de discussão e aprofundamento. Para Carvalho (2001, p. 44), um dos motivos da sua não implantação é a discordância político-partidária dos sucessivos governos que se alternaram no poder e o desejo político desses governos de que o currículo de caráter conservador permaneça.

Outro aspecto importante citado pela autora é a natureza político-cultural do Estado. Embora a PC-SC traga em seu bojo um referencial teórico progressista, possui um caráter conservador que expressa o desejo que a efetividade do currículo escolar, também de caráter conservador, não se modifique. Quem determinava, estabelecia e fixava as regras o fazia por meio de políticas neoliberais, ditadas pelos organismos internacionais. A própria concepção metodológica que se encontra embutida na bibliografia, de cunho marxista, não é convergente

com os métodos adotados em todo o processo de execução e implementação da PC-SC pela SEE.

Ainda conforme a autora existe contradições mostradas e explícitas entre sua teoria oficial, representada pela PC-SC, e sua teoria de fato. As contradições entre o dizer e o fazer relativo à PC-SC iniciaram com o seu processo de elaboração, quando apenas um grupo reduzido de educadores foi escolhido para participar. Ressaltamos o fato de que esse processo se deu em momentos distintos. O primeiro momento foi a elaboração das diretrizes básicas da PC-SC, não se constituindo numa ação coletiva e sim de um planejamento interno. Prova disso foi a realização do seminário “interno” na CODEN, que estruturou e sistematizou as ações específicas da PC-SC, citado anteriormente. Somente a partir daí foram constituídos grupos de trabalhos por disciplinas específicas, com profissionais de diferentes graus e modalidades de ensino. Apesar de ela pretender se tornar um Documento que traduzisse a tentativa de redemocratizar o ensino catarinense, as contradições apontadas anteriormente contribuem para a necessidade de aprofundar os estudos referentes à PC-SC, principalmente com relação às questões teórico-metodológicas.

Conforme o que foi exposto, nosso problema de pesquisa consiste em explicitar analiticamente a concepção de Educação Física inserida na Proposta Curricular de Santa Catarina, buscando compreender os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam, com ênfase no seu objeto de conhecimento. Nesse aspecto, apontamos nossa problemática de estudo: Qual concepção de Educação Física escolar inserida na Proposta Curricular de Santa Catarina e quais os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam? Disso, desdobram-se outras questões pertinentes: O que é conhecimento em Educação Física para a PC-SC? Qual a concepção filosófica e teórico-metodológica da Educação Física na PC-SC? Existe coerência entre a concepção teórico-metodológica da PC-SC e os pressupostos da Educação Física, contidas na mesma?

## 2.5 – Procedimentos Metodológicos

No que diz respeito aos aspectos metodológicos este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental. A pesquisa documental é caracterizada, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 174), pela “fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Conforme Gil (1994, p. 72), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica tendo como diferença a natureza das fontes. Para o autor, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Em nosso estudo, a fonte de Documentos consistiu no levantamento da documentação oficial sobre a implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Para a fundamentação do nosso trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, abrangendo a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, etc. Para nossa investigação, utilizamos as seguintes fontes bibliográficas classificadas por Lakatos & Marconi (2001, p. 185) como publicações:

- \* *pesquisas*: relacionadas ao nosso objeto de estudo, ou seja, a PC-SC;
- \* *livros*: que abordam os temas específicos da educação física bem como as considerações acerca da produção do conhecimento em educação;
- \* *revistas e periódicos*: que contemplem artigos sobre a Educação Física escolar.

Para a análise dos dados, dos documentos oficiais publicados pela SEE bem como de pesquisas realizadas que tiveram como por objeto de estudo a PC-SC, adotamos o método de análise de conteúdo. Conforme Triviños (1987, p. 160), as análises de mensagens escritas são

mais estáveis e constituem material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos.

Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987, p. 161)<sup>25</sup> assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise é simplesmente a organização do material que fez parte do estudo. Em nosso caso, consiste no material oficial publicado pela SEE referente à PC-SC. Os Documentos foram:

- \* Jornal 1: Proposta Curricular, 1989;
- \* Jornal 2: Proposta Curricular: “Duplo Desafio”, 1989;
- \* Jornal 3: Proposta Curricular: “Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos”, 1990;
- \* Jornal 4: Proposta Curricular: “E o processo continua”, 1990;
- \* Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Florianópolis-(SC), 1991;
- \* Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a;
- \* Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998b;
- \* Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.
- \* Anais do Iº Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, 1996;
- \* Anais do IIº Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, 1998;

---

<sup>25</sup> BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977. 236p.

\* Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidade.

Optou-se também pela busca de dissertações de mestrado, trabalhos apresentados em eventos e artigos publicados cuja temática relacionou-se com a PC-SC. Mapeamos os dados significativos obtidos no manuseio das fontes consultadas, sendo necessária uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com sua estrutura, descobrindo orientações para as futuras análises.

A segunda fase do método de análise de conteúdo de nosso trabalho consistiu na descrição analítica, que começou na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de Documentos constituiu um importante passo sendo submetido a um estudo aprofundado com base nos referenciais teóricos relacionados ao nosso objeto de estudo. Após a leitura minuciosa das fontes, classificamos os dados conforme sua relevância a partir do problema da pesquisa. Consistiu numa fase longa exigindo várias leituras de um mesmo material.

Os procedimentos de codificação, classificação e categorização foram básicos nesse estudo. Referentes à análise do Eixo Norteador, constante no capítulo três, apontamos os seguintes eixos temáticos: finalidade da educação, compreensão da abrangência do conhecimento a ser transmitido no processo educativo e a sua relação com a escola e sociedade. No capítulo quatro, que se refere à concepção teórico-metodológica da Educação Física inserida no Documento, apontamos como eixos temáticos: concepção de Educação Física, conteúdos e abrangência dos mesmos e formas e metodologias utilizadas nos respectivos Documentos analisados. Com efeito, avançamos na busca de sínteses coincidentes e divergentes de idéias, ou na expressão de concepções neutras, isto é, que não estejam especificamente unidas a alguma teoria.

Na terceira etapa da análise do conteúdo - a fase de interpretação referencial, apoiada nos materiais levantados, que iniciou na etapa da pré-análise, mas que nesse momento alcança

sua maior intensidade -, aprofundamos nossas análises tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. O conteúdo latente abre perspectivas para descobrir ideologias e tendências características dos fenômenos sociais. Ou seja, nosso estudo não se limitou a descrever os elementos inseridos na PC-SC na visão dos seus proponentes.

Coube-nos buscar, nas entrelinhas do Documento, o discurso oficial confrontando-o com o referencial teórico proposto para a fundamentação da PC-SC. Portanto, buscamos estabelecer articulações entre os dados classificados e o referencial teórico da pesquisa, a fim de responder ao problema da investigação. Nossa busca se voltou para as ideologias, tendências e outras determinações características acerca do objeto de estudo.

### **3 O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Neste capítulo apresentamos algumas discussões relevantes sobre a produção teórica desenvolvida pela Educação Física que pressupomos estar incorporada na PC-SC. Abordamos a diversidade paradigmática existente na área bem como algumas concepções de ensino e abordagens metodológicas presentes na área da Educação Física escolar. Julgamos importante buscar apoio no debate instaurado pela Educação Física situando as principais questões que possam contribuir para nossas discussões. O questionamento mais consistente sobre as concepções de Educação e Educação Física no Brasil iniciaram no mesmo período de início de discussão da PC-SC.

#### **3.1 O campo da Educação Física**

O professor, além das teorias do conhecimento e seu conteúdo, também precisa conhecer o processo de produção das teorias, aprimorando assim o trabalho educativo. O amplo debate envolvendo questões relacionadas ao conhecimento se insere também nos aspectos relacionados à Educação Física. O entendimento que o professor de Educação Física possui sobre o conhecimento, sobre ciência, pode influenciar na sua prática pedagógica. Refletir e posicionar-se sobre o tipo de conhecimento que deve ser tratado pedagogicamente na Educação Física escolar, na atualidade, passa por entender e situar historicamente este campo de intervenção sócio-cultural da escola e da sociedade brasileira.

Apesar de a Educação Física estar vinculada à instituição educacional, historicamente ela tem vivido uma situação paradoxal, pois suas ações no interior dos espaços escolares foram tradicionalmente orientadas por outras instituições, militares e esportivas. Segundo Bracht (2003), esta subordinação a outras instituições fez com que a Educação Física não

desenvolvesse sua autonomia, ou seja, a impossibilidade de reger-se por princípios e códigos próprios.

De acordo com Ferreira (1995, p. 193), o fato de a Educação Física não ter produzido seu próprio corpo de conhecimentos, facilitou a sua instrumentalização no meio escolar, sucumbindo aos interesses sociais de classes hegemônicas. Para Bracht (2003, p. 41), a tão propalada crise de identidade da Educação Física em muitos casos foi entendida como resultado da falta de definição do seu objeto e da sua especificidade.

Discutir a produção e a apropriação dos conhecimentos produzidos pela Educação Física e suas implicações para a prática pedagógica torna-se fundamental para pensarmos e almejarmos de forma crítica. Discutiremos algumas proposições acerca do seu objeto de estudo e especificidade. Essa questão tem sido muito debatida, concentrando as discussões pelo menos em duas posições: uma considera a Educação Física como uma ciência autônoma ou relativamente autônoma, e outra como uma prática pedagógica.

Tomaremos por base a distinção entre essas duas vertentes. A matriz científica configura-se por ter em comum a idéia de que a Educação Física é uma ciência autônoma, um campo interdisciplinar de conhecimento que tem como objeto de estudo: o movimento humano (Canfield), a motricidade humana (Manuel Sérgio), as ciências do esporte (Gaya), a cinesiologia (Tani), etc. Estes são representantes da vertente científica, cuja legitimidade da Educação Física seria alcançada dando à área de conhecimento um estatuto científico.

A tese da Ciência da Motricidade Humana (CMH), defendida pelo português Manoel Sérgio, vem tendo forte influência no Brasil. O autor considera a CMH como sendo a Ciência das condutas motoras, visando o estudo das constantes tendências da motricidade humana. O objeto teórico dessa Ciência é a motricidade humana em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade.

(...) se admitimos a existência de uma nova ciência do homem, a Cinantropologia (CMH), a qual abrangerá todas as condutas e situações

motoras (tanto individuais como coletivas), desde o jogo, o desporto, a dança, os ritos religiosos, até à reeducação e reabilitação, passando pela ergonomia, por qualquer tipo de destreza e ainda pela conduta motora, pela comunicação motora e pela expressão corpórea em geral; (...) temos de partir em busca do discurso que corporiza, a exprime e a desenvolve (CUNHA, 2002, p. 152).

Cunha (2002, p. 57), ao procurar justificar a necessidade da ocorrência de um corte epistemológico na Educação Física, repete sempre uma advertência que soa como crítica, principalmente pela visão que dela possui e em função da tradicional prática cartesiana que essa área apresenta. O autor afirma que “a saúde é um fenómeno social, que não depende unicamente, nem principalmente, de meia dúzia de saltos ou de corridas”. A Motricidade Humana nasce de um corte epistemológico efetuado a partir da Educação Física, e, ao mesmo tempo, lhe dá sentido. Somente a partir desta área de concentração é que se teria e se tornaria história.

Para o autor da proposta da CMH, a Educação Física é sempre considerada na medida em que é superada, sendo um processo contínuo e não pontual. Esse fato pode ser observado em carta enviada por Cunha a Tojal:

Para mim a prática surge anteriormente à teoria. Ora, há na Educação Física a prática suficiente para pesquisarmos qual a teoria unificadora que lhe corresponde. Ou seja, já há, na educação física, matéria prima para uma representação objectiva da nossa prática, quer a profissional quer a científica. Assim, informo V. Exa. que preparo, neste momento, um Documento, em que anuncio uma ruptura epistemológica donde nasce a ciência da motricidade humana. Sei bem que esta ruptura não é consensual, dadas as minhas opções epistemológicas e políticas. Mas deixo-as nas mãos de V. Exa., esperando o favor da sua crítica (CUNHA, 2002, p. 40-41).

Para Tojal (1994, p. 60), a Educação Física representaria, numa linguagem kuhniana, a fase pré-paradigmática da Ciência da Motricidade Humana, uma vez que, se todo saber científico é precedido de um saber não científico, uma pré-ciência, a Educação Física se constituiria na pré-ciência da ciência da motricidade humana.

Já para a construção da Ciência do Movimento Humano, segundo Canfield (1993, p. 148), o que se pretende é ultrapassar a fase de dependência total das ciências mães, ampliando o campo de aplicação do movimento humano nas suas diversas áreas. Para o autor,

Esta abordagem que buscávamos adotar, comum às MULTIversidades (Lawson, 1989) amplia a visão de inter-relacionamento das diversas áreas profissionais que tem no movimento humano parte ou totalidade do foco de estudos e, conseqüentemente remete-nos a busca deste corpo de conhecimento comum, que pode ser designado Ciência do Movimento Humano (CANFIELD, 1993, p. 146).

Canfield (1993, p. 147) afirma que a Ciência do Movimento Humano se constitui num corpo de conhecimentos comuns que beneficia todos os estudantes de campos profissionais distintos, mas que possuem o movimento humano como preocupação. Ainda segundo o autor, a seleção desse conhecimento básico deve ser feita em termos de relevâncias para os diversos tipos de campos de aplicação. Nesse sentido, os estudos do Movimento Humano são caracterizados pela preocupação com o fenômeno do movimento e com as contribuições advindas da Filosofia, Biologia, Física e Ciências Sociais. Canfield (1993, p. 147) alerta que em curto prazo essa proposta poderá fazer sentido, uma vez que:

consideráveis quantidades de informações sobre o movimento humano se encontram disponíveis e continuarão a serem geradas nestas disciplinas, entretanto, elas sozinhas terão poucas possibilidades de suprirem as necessidades de uma instituição orientada para uma condição mais profissionalizante, onde ao longo prazo, o continuado apoio em tais fontes de informações, pode vir a se mostrar até irrelevante.

Outra proposta de ciência para a Educação Física é a Cinesiologia, ciência que daria sustentação à existência da chamada Educação Física, defendida por Tani (1996). O autor define uma proposta de estrutura acadêmica denominando-a de Cinesiologia, maneira pela qual pretendeu caracterizar e identificar essa área do conhecimento. Distingue a Cinesiologia da Educação Física, pois a primeira se caracterizar-se-ia como área de pesquisas de natureza básica, ou seja, sem preocupação com a solução de problemas práticos, e a segunda caracterizar-se-ia como uma área de pesquisas aplicadas, com preocupação mais pedagógica e profissional.

Tani (1996, p. 14) afirma que a preparação profissional depende do suporte de uma área de conhecimento claramente definida e em constante desenvolvimento. Para ele, o não desenvolvimento de um corpo de conhecimentos, capaz de dar uma sustentação acadêmico-

científica à prática profissional, acaba por colocar em cheque não apenas a sua autenticidade, mas também a sua própria sobrevivência. Continua afirmando que “dessa definição de identidade enquanto área de conhecimento e a conseqüente produção, organização e difusão de conhecimentos, depende, fundamentalmente, a justificativa da permanência, ou não, da Educação Física no contexto de uma Universidade” (TANI, 1996, p. 16).

Advogando que a Cinesiologia teria como objeto de estudo o movimento humano, o autor afirma que o campo da Educação Física necessita de uma estrutura acadêmica que oriente e integre num todo a produção de conhecimentos, a preparação profissional e a pós-graduação. Conforme Tani (1996, p. 26), a Cinesiologia poderia ser definida como uma área que tem como objeto de estudo o movimento humano, preocupando-se com o estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, ginástica, jogo e dança. E argumenta que a delimitação do objeto de estudo, por meio do estabelecimento de um foco, não deve ser entendida como uma camisa de força, mas sim como uma forma de organizar e orientar a produção e a sistematização do conhecimento.

Quanto às Ciências do Esporte, Bracht (1995, p. 116) afirma que esta tendência parece ser ainda a da fragmentação. Para ele, não parece ter sido construída na área uma problemática teórica que possa agrupar e reunir os esforços das disciplinas que se ocupam cientificamente do esporte. Lima<sup>26</sup> (apud MIRANDA, 2003, p. 37) avalia que a tentativa de criação de um espaço que seja capaz de reunir toda e qualquer disciplina científica que, de alguma forma, trate de temas/questões referentes ao esporte, vale-se do status que esse esporte detém perante a sociedade.

Para Bracht (2003, p. 32), hoje não é possível distinguir os campos de produção do conhecimento da Educação Física e da Ciência do Esporte. Esse fato pode ser observado na publicação de trabalhos em revistas, apresentação em congressos, em que não há distinção e

---

<sup>26</sup> LIMA, H. L. Epistemologia, relativismo e educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.22, p. 65-77, set. 2000.

discriminação entre ambos. O autor salienta que o VIII CONBRACE, Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, foi organizado para servir de palco para a discussão da problemática que envolve o desenvolvimento científico da Educação Física e Ciências do Esporte. Porém, aponta para a dificuldade no sentido da (re) unificação ou síntese do conhecimento. Para ele, um dos caminhos seria interrogarmos a legitimidade do pesquisar em Ciências do Esporte que, tradicionalmente, advinha do objetivo de: fornecer conhecimentos para a prática pedagógica em EF; fornecer conhecimento útil para os órgãos públicos e para o crescimento e desenvolvimento do próprio sistema esportivo.

A ascensão do discurso científico como referencial privilegiado para a Educação Física provocou um redirecionamento da sua tradição pedagógica contemporânea, construída pelo menos desde o século XIX. Para Bracht (2003, p. 19) a questão levantada se a Educação Física era uma ciência ou uma disciplina acadêmica ou científica ocorreu em função de uma pressão externa para legitimá-la no campo científico. Tornar a Educação Física uma ciência é, para o autor, institucionalizar no seu âmbito as ditas práticas científicas e trabalhar com categorias epistemológicas. Reivindicar para a mesma o estatuto de uma ciência precisaria aclarar se ela operaria a partir dos princípios epistemológicos das ciências naturais ou das ciências sociais e humanas.

Bracht (2003, p. 42) coloca que a necessidade e a reivindicação de fundamentar cientificamente a Educação Física, como alternativa para contornar a crise instalada no interior da área, levou-a a incorporar em seu campo acadêmico as práticas científicas. O que, para o autor, é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio. Gamboa (1994, p. 39) entende que a Educação Física, assim como a Pedagogia, estariam situadas no que chama de novos campos epistemológicos, cuja característica específica seria exatamente a dimensão da ação. Para Bracht (2003, p. 55), a Educação Física

não é uma ciência, caracterizando-se por ser uma prática de intervenção social imediata que, no entanto, não pode prescindir do conhecimento científico.

A matriz pedagógica considera a Educação Física como uma prática pedagógica que tematiza certos elementos da cultura corporal. Como visto anteriormente, o Coletivo de Autores (1992, p. 50) formulou um delineamento preliminar de entendimento da Educação Física como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais. Nas palavras dos autores,

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. (...) O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 61-62).

Da mesma forma, segundo Caparroz (1997, p. 168),

o que confere especificidade à Educação Física como componente curricular é o fato de esta ter como objeto o movimento humano, sendo que este não pode ser entendido de forma abstrata, tornando-se necessário compreendê-lo em seu caráter sócio-histórico-cultural. Assim, o conteúdo da Educação Física escolar deve ser selecionado dentre aquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações, das práticas corporais produzidas historicamente, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, a luta, a dança, etc.

Um dos fundamentos mais importantes a serem desenvolvidos na cultura corporal é a sua noção de historicidade, ou seja, o entendimento que as atividades corporais são frutos de uma construção em determinadas épocas históricas a partir das necessidades humanas. Como forma de transmitir esses conhecimentos historicamente acumulados, os professores devem fundamentar suas ações por meio de uma prática pedagógica. Bracht (2003, p. 42) considera que a especificidade da Educação Física no campo acadêmico é caracterizada como prática pedagógica. É fundamental ter claro que a definição do seu objeto está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído. Ainda, segundo o autor, esses aspectos definem o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação, assumindo uma via de mão dupla: a função atribuída à Educação Física determina o tipo de conhecimento buscado para fundamentá-la, e o tipo de conhecimento predominante determina a função atribuída a ela.

A Educação Física escolar, como disciplina que trata pedagogicamente da cultura corporal, trabalha com certos conhecimentos historicamente construídos. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 39)

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

A expectativa da Educação Física escolar, nesta perspectiva, contribui para a afirmação dos interesses das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos e negando a dominação e submissão do homem.

Conforme Barbosa (2005, p. 101), muito se tem discutido sobre a Educação Física e seu papel no interior da escola. Nestas discussões, geralmente, encontramos associada à questão do conhecimento a sua relação com a Educação Física. Ao fazermos essa relação, não estamos tentando definir o devir, mas pensar uma questão anterior a ela: o que é o seu conhecimento? Ainda, segundo o autor, muito se fala sobre o conhecimento de uma determinada área, o conhecimento necessário à Educação Física, sobre a sua organização, produção, apropriação, etc. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 40), o conhecimento deve ser tratado metodologicamente para favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada.

O conhecimento deve ser tratado de forma tal que contemple os traços essenciais, desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade e permitindo-lhe compreender-se como sujeito histórico. O aluno deve ser capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. Segundo o Coletivo de

Autores (1992, p. 41), essa forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos.

Para Campos (2004, p. 23), a Educação Física escolar é um componente curricular integrado a um projeto político pedagógico, orientado por princípios educacionais. Ou seja, torna-se uma disciplina curricular para a promoção do desenvolvimento e a integração do aluno no espaço escolar. Desta forma, no que diz respeito à matriz teórica da Educação Física, optamos considerá-la uma prática pedagógica atrelada diretamente ao ensino e à educação.

A Educação Física se constitui como prática pedagógica, pois ela se apropria dos métodos pedagógicos para o ensino dos conteúdos específicos da área. Isto ocorre principalmente na escola, cujo princípio norteador da prática é o ensino com objetivos educacionais, porém, podem ser observado também em outros campos de intervenção. Sendo a Educação Física uma prática pedagógica, podemos afirmar, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 50) que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

### **3.2 Propostas Pedagógicas da Educação Física Escolar**

O conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar, pelo menos a partir das propostas metodológicas, parte da exploração do objeto de estudo da área. Consideramos que a Educação Física constitui-se como uma área acadêmica, independente de contemplar ou não a denominação de ciência, produzindo conhecimentos que não são neutros, havendo interesses que orientam a sua produção.

A Educação Física Escolar foi incorporada à escola desde o nascimento desta instituição estando ligada aos princípios e valores dominantes na sociedade capitalista, bem como às orientações científicas predominantes. Seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, expressam uma visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso instrumento de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem (SOARES, 1994, p. 20).

No Brasil, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, a Educação Física Escolar permaneceu ligada a questões de higiene, saúde e formação do homem sempre pronto a servir a Pátria e ser um trabalhador eficiente. Sua sustentação era feita pelos também defensores da educação brasileira, ou seja, havia uma grande preocupação no sentido de que a Educação Física Escolar fizesse parte dos currículos escolares contribuindo para a formação do povo brasileiro, assim como já acontecia com a organização escolar, em outros países (MELLO, 2002, p. 03).

Para Mello (2002, p. 04), após a Segunda Guerra Mundial, o suporte teórico na Educação Física Escolar continuava dominado pelas ciências biológicas, na perspectiva da aptidão física, porém agora tendo no esporte o conteúdo predominante. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, estabeleceu os fins da educação e garantiu o direito de todos a ela. A Educação Física foi uma disciplina que mereceu tratamento especial no artigo 22, determinando que “será obrigatória a prática de Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos”. Segundo Bracht (1999, p. 72), tal perspectiva se oficializa no projeto de nação da ditadura militar que se instalou, em 1964, ligando sua importância ao desenvolvimento da aptidão física e do desporto.

Para Castellani Filho (2005, p. 120), o final dos anos sessenta esteve associado à estratégia de minimização das possibilidades de rearticulação do movimento estudantil, que

fora violentamente atingido - como de resto todos os demais setores da sociedade que exigiam a volta do país à normalidade institucional democrática - pelo aparelho repressivo do Estado, vindo a colaborar, com seu caráter lúdico-esportivo, para desviar as atenções dos estudantes das questões de ordem sociopolítica.

Com a abertura política e a rearticulação dos movimentos sociais esse quadro começa a ser modificado, colocando em confronto uma educação voltada para formar o indivíduo crítico. Por outro lado, ainda se mantinha uma Educação Física notadamente imposta na escola por força da lei. Pereira da Costa<sup>27</sup> (apud BELTRAMI, 2001, p. 29) afirma que nos anos de 1970 vingou uma política de expansão da prática do desporto, tornando a Educação Física Escolar sinônimo de desporto. Tal prática é privilegiada tanto para a escola como para fora dela, sendo o desporto referência educativa por excelência, porque a sua prática poderia inspirar o espírito de disciplina e a lealdade.

Em 1971 ocorrem algumas reformas no ensino primário e médio pela Lei no 5.692/71. Nelas a Educação Física não só continua obrigatória, como também é estendida a todos os níveis de ensino. Conforme Corrêa e Moro (2004, p. 30), além da obrigatoriedade proposta pela lei no 5.692/71, a Educação Física é regulamentada pelo Decreto-Lei no 69.450/71, estabelecendo os objetivos e o currículo da Educação Física. Para Castellani Filho (1998, p. 5), a obrigatoriedade da Educação Física fazia sentido a uma sociedade industrial que se apoiava “na necessidade de capacitação física do trabalhador ao lado daquela natureza técnica”. Assim, a Educação Física tinha a finalidade de “formatação do corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 5-6).

---

<sup>27</sup> PEREIRA DA COSTA, Lamartine. Os princípios do EPT. **Comunidade esportiva**, Rio de Janeiro, v.3, p.10-11, 1980.

Com o fim da ditadura e o início da elaboração da Constituição de 1988 inicia-se um processo de debates em torno da educação nacional e da elaboração de uma nova LDB. Nesse período a Educação Física Escolar parece querer voltar os olhos para outros horizontes. No entendimento de Mello (2002), este seria o momento em que a Educação Física Escolar brasileira começava a se perceber como prática social. Para Mello (2002, p. 04) identidade e legitimidade da Educação Física Escolar passaram a ser um dos focos da atenção de pesquisadores. Ainda segundo o autor, a produção bibliográfica deste período começa a manifestar alguma preocupação com as implicações políticas de seu agir pedagógico surgindo vários trabalhos demonstrando o que se propunha atingir.

Conforme Beltrami (2001, p. 30), neste período houve novo impulso de estudos e de debates sobre a temática Educação Física Escolar. A autora aponta para o fato de terem ocorrido publicações de novos autores e da difusão sobre o assunto em eventos científicos, em programas de disciplinas nas escolas de Educação Física e em bibliografias nos concursos públicos para ingresso no magistério do ensino fundamental e médio para a cadeira de Educação Física Escolar. Profissionais da área, no Brasil, também intensificam o processo de revisão dos fundamentos que até então legitimavam a disciplina na escola brasileira, questionando o marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. Os novos autores procuraram romper com o que chamaram de Educação Física Escolar convencional, tradicional ou oficial.

Em 1996 é aprovada a nova LDB por intermédio da Lei nº 9.394, mantendo-se a obrigatoriedade da Educação Física, sem que se determinem seus objetivos. Em seu Artigo 26, parágrafo 3º, a Lei diz: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Além disso, o artigo 27, inciso IV da referida lei, diz que os conteúdos curriculares da educação básica deverão ter como

diretrizes a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais, o que demonstraria a importância do conteúdo da Educação Física.

De acordo com Corrêa e Moro (2004, p. 44), a vinculação da Educação Física ao Projeto Pedagógico da escola pode impulsionar a reflexão crítica de seu papel, caracterizando-se por uma conquista. Porém, dependerá muito da participação dos professores de Educação Física na construção do projeto, que deverá ter como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs foram publicados pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) em 1998, destinados aos alunos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo como objetivo a compreensão da cidadania como participação social e política. Conforme consta nos PCNs a Educação Física escolar deve garantir a participação de todos os alunos, visando seu aprimoramento como seres humanos, de forma democrática e não seletiva. Os PCNs definem a Educação Física como:

Área de conhecimento da cultura corporal de movimento, e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefícios dos exercícios críticos da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

A história da Educação Física no Brasil, assim como da educação, em cada época, ligou-se à representação de diversos papéis determinados pelos interesses da classe dominante, assumindo assim, funções específicas de acordo com as diversas tendências. Para Campos (2004, p. 24), a quebra de paradigmas que ocorreram na Educação Física Escolar é decorrente de tendências que se vão constituindo dentro do processo histórico.

Ghiraldelli Jr. (1988, p. 16) percebe a presença de várias tendências na Educação Física, após estudo realizado pela análise extensa em artigos e periódicos da área dos anos de 1930 a 1990, além de pesquisar em livros editados. Como resultado de seu trabalho, o autor aponta cinco tendências de ensino na Educação Física Brasileira: a Educação Física Higienista (1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física

Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós 1964) e, finalmente, a Educação Física Popular. Essa última tendência é uma proposição do autor a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos que tem como pensador e articulador José Carlos Libâneo.

Há, pois, uma pluralidade de entendimentos sobre a Educação Física Escolar observando-se uma disputa pela hegemonia do pensamento pedagógico e científico, bem como uma preocupação com a construção de seu campo acadêmico, gerando uma diversidade de abordagens. Ao longo do tempo avançaram os estudos sobre as abordagens que caracterizam a atuação do profissional de Educação Física.

Bracht (2003) diz que o predomínio do conhecimento das ciências naturais na Educação Física, principalmente da Biologia e suas ramificações, serviam de fundamento para justificá-la, existindo, dessa forma, uma ausência de reflexão pedagógica. Para o autor, as articulações das discussões nas ciências humanas e sociais foram incorporadas na área da Educação Física Escolar, determinada por vários fatores, permitindo ou fazendo surgir uma análise crítica da predominância da aptidão física e do esporte. O eixo central dessa crítica foi dado pela análise da função social da educação e da Educação Física Escolar, como elementos constitutivos de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças sociais.

Para Castellani Filho (2002), o pensamento contestador da tradição da Educação Física no Brasil constitui-se a partir das teorias pedagógicas sistematizadas e identificadas no interior da educação brasileira. A incorporação desse referencial teórico teria sido facilitada pelo acesso de profissionais de Educação Física aos cursos de pós-graduação e também pelo momento histórico de abertura política e democratização vivida pelo País. Somando-se a esses fatores, o processo de formulação de uma nova constituição parece ter contribuído para que a Educação Física começasse a ser pensada sob um novo prisma.

Atualmente, o que se percebe é uma concorrência de propostas pedagógicas, observando-se uma pluralidade de paradigmas se empenhando na tarefa de propor melhores soluções para a Educação Física escolar. Estes paradigmas ou propostas metodológicas são diferenciados pela base teórica que fundamentam o pensamento das diversas comunidades científicas da Educação Física brasileira. Nessa perspectiva, segundo Bracht (2003), o quadro das propostas pedagógicas apresenta-se bastante diversificado, embora haja muita resistência a mudanças com relação ao paradigma da aptidão física e ao esportivo. Várias foram as propostas pedagógicas que surgiram nas duas últimas décadas, colocando-se como alternativas para se promoverem mudanças.

Com o crescimento da produção de conhecimento na Educação Física as concepções teóricas aumentaram consideravelmente, a ponto de se tornar difícil o conhecimento de todas. Dentre as várias concepções encontradas, apresentamos aqui as concepções do ensino aberto (Hildebrandt e Laging, 1986); construtivista (Freire, 1989); crítico-emancipatória (Kunz, 1994) e crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992). Optamos por estas concepções pois foram algumas das mais significativas que surgiram para tentar superar o predomínio do conhecimento das ciências naturais na Educação Física escolar. Além disso, tais concepções são datadas do mesmo período que ocorreram as discussões referentes à elaboração da PC-SC. O ponto em comum dessas concepções é que todas são oponentes às vertentes tecnicista e biologicista.

Antes disso é importante salientar que nos conhecimentos construídos pelos pensadores da área da Educação Física Escolar, o termo “concepção de ensino” aparece como tendências de ensino, metodologia de ensino, proposta metodológica. Conforme Ferreira<sup>28</sup> (apud CAMPOS, 2004, p. 28), o termo concepção é definido como “... o ato de conceber ou criar mentalmente, de formar idéias, especialmente abstrações; modo de ver, ponto de vista;

---

<sup>28</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico**: século XXI. v. 3.0. São Paulo: Lexikon Informática Ltda: Nova Fronteira, 1999.

opinião, conceito”. A partir dessa definição, entendemos, de acordo com Campos (2004, p. 28), que os termos concepção de ensino e abordagem de ensino se prestam ao mesmo conceito. Neste estudo, utilizamos o termo concepção de ensino.

### **3.2.1 Concepção do Ensino Aberto**

A Concepção de Aulas Abertas indica a abertura no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas. Esta proposta tornou-se conhecida no Brasil por intermédio do professor Reiner Hildebrandt da Alemanha. Com Concepções Abertas no Ensino da Educação Física, o autor apresenta uma metodologia bastante ousada para o ensino da Educação Física. Pautados na experiência alemã, na crítica ao modelo conservador/opressor das práticas corporais adestradoras, invertem o processo de ensino-aprendizagem colocando o aluno como centro do processo pedagógico. Buscam, desta forma,

capacitar os alunos para tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições, dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações desportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto (HILDEBRANT e LAGING, 1986, p. 05).

O modelo de aula aberta prevê ainda uma metodologia direcionada a ampliar o grau de possibilidades de co-decisão com os alunos. O planejamento do professor dá lugar a uma orientação dos desejos e interesses do estudante, como forma de ampliar a sua inserção nas aulas, na sociedade e, sendo assim, no mundo. Esta concepção possui como referencial teórico a Teoria Sociológica do Interacionismo Simbólico de Blumer e a Teoria Libertadora de Paulo Freire. No Interacionismo Simbólico, o atributo simbólico é justificado pela premissa de que os homens agem com base nos significados em relação a coisas e pessoas. Os significados são

adquiridos em interações sociais e podem ser modificados por meio de processos interpretativos.

A Concepção das Aulas Abertas tem como tendência educacional uma pedagogia progressista crítica que foca seu objeto de estudo no mundo do movimento e suas implicações sociais. Seu objetivo geral é trabalhar o mundo do movimento em sua amplitude e complexidade com a intenção de proporcionar, aos participantes, autonomia para as capacidades de ação. Preocupa-se mais com o modo de trabalhar, acessar e tornar significativo os conteúdos aos participantes.

Os conteúdos básicos da Educação Física nesta concepção referem-se ao mundo do movimento e suas relações com os outros e as coisas, extraídos dos temas geradores. O enfoque metodológico é fundamentado nas ações problematizadoras que são organizadas de forma a conduzir para o aumento no nível de complexidade dos temas tratados, sendo realizadas participativamente, pois, onde professor e aluno interagem na resolução de problemas e no estabelecimento de temas geradores. O ensino aberto exprime-se pela “inter-subjetividade” dos participantes. Aqui entram as intenções do professor e os objetivos de ação dos alunos. Os livros que tratam do assunto são *Concepções Abertas no ensino da Educação Física* (Hildebrandt e Laging, 1986) e *Visão Didática da Educação Física* (Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991).

### **3.2.2 Concepção Construtivista**

Apesar de o trabalho não ser considerado totalmente construtivista, pelo próprio autor que não gosta de classificação, denomina-se o mesmo como tal<sup>29</sup>, por apresentar, dentro da área da Educação Física, a ligação mais próxima a essa metodologia educacional. No Brasil,

---

<sup>29</sup> Embora João Batista Freire não tenha batizado essa proposta de construtivista, ela foi classificada como tal por estudiosos que discutem as tendências pedagógicas na educação física. Um exemplo é Castellani Filho (1998).

esta tendência tem origem nos estudos de Emilia Ferreiro. Hoje, vários grupos de educadores adotam os pressupostos desta tendência com o propósito de redirecioná-la e aperfeiçoá-la. Na educação, em geral, há outros desdobramentos como o sócio-construtivismo; um avanço, segundo os educadores, do construtivismo original.

Esta concepção tem como idealizador, na Educação Física, Freire (1989), tendo em Piaget, especialmente com as obras *O nascimento da inteligência na criança* e *O possível e o necessário, fazer e compreender*, seu referencial teórico. Seu objeto de estudo é a Motricidade Humana, entendida como o conjunto de habilidades que permitem ao homem produzir conhecimento e se expressar. Objetiva ensinar as pessoas a terem consciência de que são corpo. Mais especificamente, seria ensinar as habilidades que permitem as expressões no mundo. Como conteúdos básicos pretende trabalhar, inicialmente, com a cultura dos próprios participantes, de modo a tornar o conhecimento significativo. Trabalhar com a educação dos sentidos, da motricidade e do símbolo.

A concepção construtivista adota a metodologia do conflito. A partir do que o sujeito sabe, sugere mudanças no conteúdo, criando o conflito entre o que se sabe e o que é preciso ser aprendido. Do conflito viria a consciência do fazer.

Freire (1989, p. 13) evidencia sua insatisfação com relação ao sistema escolar, educação institucionalizada, atendo-se em dois aspectos: 1) a escola submete a criança a uma imobilidade excessiva, que desrespeita a intensidade da sua atividade motora; 2) a escola não deve apenas mobilizar a mente, mas também o corpo, pois “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo”. Fundamentando-se em Piaget, o autor afirma que “a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito” (FREIRE, 1989, p. 81). Para o autor, a criança precisa, primeiramente, encontrar na escola um espaço

para agir com liberdade, podendo viver concretamente e corporalmente todas as relações e interações de seu corpo com outros corpos e objetos no espaço e no tempo.

O autor entende que as experiências corporais que a criança necessita vivenciar para compreender o mundo precisam estar presentes na escola e ser significativas para ela, ou seja, fazer parte da sua realidade. Diz ainda que é possível transformar o mundo da escola de primeiro grau em “um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança”, resgatando a cultura infantil, brincadeiras e jogos traduzindo-os em conteúdo, com o devido tratamento pedagógico (FREIRE, 1989, p. 81).

O jogo, como conteúdo, tem papel privilegiado, sendo considerado o principal modo de ensinar, constituindo-se num instrumento, um meio de ensino. Enquanto a criança brinca ou joga ela aprende num ambiente lúdico e prazeroso. O jogo e a atividade física tornam-se um importante recurso pedagógico para ser utilizado pela escola. A Educação Física escolar tem a responsabilidade de explorar pedagogicamente a cultura infantil. Segundo o autor, as aulas são um espaço de aproximação da realidade escolar com a realidade da criança e o conhecimento que ela já possui. Encontramos ainda outros temas discutidos na obra de Freire (1989), inclusive a sugestão de diversas atividades para serem desenvolvidas com as crianças, seguidas de uma discussão sobre como elas podem contribuir para o desenvolvimento infantil.

Torna-se importante explicitar, também, a ambigüidade que se observa no trabalho de Freire (1989) quanto ao termo Educação Física: ora se apresenta como uma pedagogia do movimento, ora como uma disciplina. Na leitura do seu livro, não é possível discernir se o que propõe é uma pedagogia do movimento para a escola como um todo, ou se reivindica um espaço pedagógico específico para a Educação Física. O autor também sugere uma pedagogia para a primeira infância e outra para a segunda, a partir das diferenças que a criança apresenta nesses dois momentos.

### 3.2.3 Concepção Crítico-Emancipatória

A concepção denominada Crítico-Emancipatória aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera. Tem como principal formulador o professor Elenor Kunz, que, em suas primeiras elaborações, teve decisiva influência da pedagogia de Paulo Freire. Outra forte influência foram as análises fenomenológicas do movimento humano com base, em parte, em Merleau-Ponty e posteriormente os estudiosos da Escola de Frankfurt.

É nesse sentido que Kunz publica, em 1991, *Educação Física: ensino e mudanças*. Elabora uma síntese da sua pesquisa sobre práticas educativas, refletidas a partir dos conceitos de mundo vivido e de mundo do movimento humano, relacionados às identidades culturais e às implicações políticas e sociais da atuação educativa. Partindo da crítica à invasão cultural, as domesticações tecnológicas, feita originalmente por Freire (1970), e ampliando a crítica ao adestramento do corpo humano, o autor busca formular algumas perspectivas para a Educação Física e suas transformações práticas (KUNZ, 2004, p. 15). Seu trabalho vai se consolidar ao longo da década de 90 do século passado, servindo de leitura obrigatória nos cursos de formação de professores.

Em 1994 publica a obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, com a qual, da mesma forma, presta grande contribuição à área ao apresentar uma proposta didático-pedagógica centrada no ensino dos esportes. Nesse trabalho, aprofunda o vínculo com a Teoria Crítica da Sociedade, da Escola de Frankfurt. Trata-se de aceitar e entender o “pessimismo teórico” presente nos trabalhos de tendência crítica em Educação Física, para se alcançar um “otimismo prático” com reais possibilidades de mudanças na prática pedagógica da mesma (KUNZ, 1994, p. 08). O autor, na referida obra, traz contribuições para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino dos esportes na Educação Física escolar.

Busca apontar uma saída possível às dificuldades enfrentadas pelos teóricos da Educação Física brasileira, quanto à forma de superar a compreensão limitada do esporte na escola. Conforme Fensterseifer (2001, p. 274), esse esporte não tem ido além de sua efetividade prática, que visa unicamente ao aspecto do rendimento.

A pedagogia Crítico-Emancipatória procura articular uma prática do esporte condicionada a sua transformação crítica no interior da escola. Para isso, lança mão de uma pedagogia crítica vinculada a uma didática comunicativa. Conforme Kunz (1994, p. 34), é preciso que além da capacidade objetiva do saber jogar, desenvolvam-se as capacidades de interação social e comunicativa, o que, por sua vez, coloca o sentido da própria escola: estudar. Para o autor, é tomando em conta essa necessidade que podemos justificar a presença do esporte na escola e, quem sabe, da própria Educação Física.

Segundo Kunz (1994, p. 31),

o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.

Na concepção Crítico-Emancipatória os conteúdos devem assumir caráter teórico-prático, dando conta, assim, de três categorias (KUNZ, 1994, p. 34-5):

- trabalho: tem sua importância pelo fato de seu aprendizado propiciar a participação nas atividades esportivas, além de melhorar a performance física e técnica, sendo desenvolvido no ato de treinar habilidades e técnicas;

- interação social: viabilizada pelo entendimento entre professor-aluno e aluno-aluno, presente no processo coletivo do ensinar e aprender;

- linguagem: é o que viabiliza o conjunto do processo e que na educação física ultrapassa seu sentido verbal considerando que a expressividade corporal ganha importância.

Ainda segundo Kunz (1994, p. 131),

é necessário que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudos e de pesquisa. Também, para a Educação Física. Afinal de contas os alunos visitam a escola para estudar e não se divertir (embora o estudo possa se tornar algo divertido) ou para praticar esportes e jogos (embora esta prática também tenha a sua importância).

Para Fensterseifer (2001, p. 278), “esta elaboração realizada por Kunz, embora forneça muitos elementos para pensarmos a educação física, mantém-se presa à obra *Conhecimento e Interesse*, onde Habermas trabalha com a noção dos “interesses orientadores do conhecimento”.

### 3.2.4 Concepção Crítico-Superadora

A concepção que se auto denomina Crítico-Superadora<sup>30</sup>, baseia-se fundamentalmente na pedagogia Histórico-Crítica defendida por Dermeval Saviani e seus colaboradores, tendo como matriz teórica o materialismo histórico-dialético do marxismo. A proposta Crítico-Superadora entende que o objeto da área do conhecimento da Educação Física é a cultura corporal que se caracteriza nos seus diferentes temas: o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica.

Esta proposta foi publicada em 1992 pelo Coletivo de Autores e consubstanciada no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Os autores entendem que um livro de metodologia não pode ser um mero receituário de atividades, devendo fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento. A obra expõe e discute questões teórico-metodológicas da área. Defende que o conhecimento é o elemento de mediação entre o aluno e o seu apreender no sentido de construir, demonstrar, compreender e explicar para poder intervir na realidade social complexa em que vive. Privilegia uma dinâmica curricular

---

<sup>30</sup> Esse coletivo de autores é composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Z. Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht. Após a publicação da obra *Metodologia de Ensino da Educação Física*, não mais se configurou como coletivo.

que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a intenção dos diversos elementos no trato do conhecimento, tempo e espaço pedagógico e segmentos sociais.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 25), a concepção crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Esta concepção também é considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe. Tal reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Quanto à seleção dos conteúdos básicos para as aulas de Educação Física, propõe os temas que, historicamente, compõem a cultura corporal: jogo, ginástica, dança e esportes. O enfoque metodológico indica olhar para as práticas constitutivas da cultura corporal, como “práticas sociais”, vale dizer, produzidas pela ação humana para atender determinadas necessidades sociais. Dessa forma, as atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa cultura corporal, são vivenciadas tanto naquilo que possuem de “fazer” corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre o significado/sentido desse mesmo “fazer” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Outro aspecto que não podemos deixar de destacar é o compromisso que o Coletivo de Autores assume ao apresentar a abordagem crítico-superadora, com vistas à construção de uma sociedade igualitária numa perspectiva socialista. Este compromisso sócio-político está mais claro e explicitado na proposta citada do que nas outras referenciadas anteriormente.

Contudo, pode-se também constatar nas demais propostas que, mesmo sem esse compromisso explícito, suas idéias voltam-se à construção de uma sociedade mais justa, humana e igual.

O Coletivo de Autores (1992, p. 50) formulou um delineamento preliminar de entendimento da Educação Física.

A Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. [...] O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 50-62).

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, busca-se desenvolver uma práxis pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história.

A avaliação em Educação Física no contexto escolar é duramente criticada porque vem estimulando uma prática discriminatória aos interesses da classe trabalhadora. A avaliação, na perspectiva tradicional, é compreendida pelos professores como um processo que atende às exigências legais das normas e é utilizada para selecionar os alunos. Sobre o processo de avaliação tradicional, o Coletivo de Autores (1992, p. 101) assim resume: “o significado é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. O conteúdo é aquele advindo do esporte e a forma são os testes esportivo-motores”.

Assim como as outras tendências metodológicas apresentadas, o papel do professor é fundamental, da mesma forma, a consideração com o conhecimento historicamente produzido e o conhecimento vivenciado pelos participantes do processo. Os conteúdos e as ações metodológicas são interdependentes, necessitam-se mutuamente e exigem competência e responsabilidade de todos que se envolvem no processo ensino-aprendizagem.

O debate em torno da identidade da Educação Física e a diversidade de proposições acerca de sua concepção de ensino demonstram a riqueza e o avanço nas discussões no interior da área. Como foi dito anteriormente, a área tem criado estratégias e

encaminhamentos metodológicos diversificados. Podemos dizer diversificados, porém, não distantes frente aos objetivos traçados pelas mesmas, que seria o de oferecer uma “disciplina” de Educação Física no sistema escolar com enfoque à formação integral dos sujeitos do processo, assim como um corpo de conhecimentos historicamente produzidos e úteis a todos visando a autonomia.

Nosso objetivo não é analisar e comparar as concepções de Educação Física a fim de elege a melhor, mas, fundamentalmente, ilustrar a pluralidade teórica da área e iniciar uma discussão acerca da utilização e da incorporação dessa produção na PC-SC. Procuramos analisar as concepções de Educação Física consideradas significativas entre aquelas que buscam romper com o paradigma da aptidão física enquanto eixo norteador da prática escolar. Neste sentido, direcionamos a análise no que diz respeito à função da Educação Física escolar, ao papel do professor, a conteúdos e metodologias propostos. Buscamos também destacar a perspectiva ideológica das concepções apresentadas, contribuindo em nossas futuras análises e discussões.

## **4 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (PC-SC)**

Neste capítulo discutiremos os principais aspectos referentes à fundamentação teórico-metodológica que se encontra no item denominado Eixo Norteador da PC-SC, nas versões publicadas em 1991 e 1998. Com referência ao próprio Documento, procuramos direcionar as questões objetivando o conhecimento da opção teórica da PC-SC, bem como das questões relacionadas com a prática pedagógica para o magistério estadual catarinense. Abordaremos alguns eixos temáticos que consideramos importantes para apreendermos o processo de inserção da PC-SC e seus pressupostos teórico-metodológicos, apontando para a forma como os mesmos se apresentam no Documento. Estamos fazendo referência à finalidade da educação, à compreensão da abrangência do conhecimento a ser transmitido no processo educativo e à sua relação com a escola e sociedade. Tal condição exige um esforço para que possamos explicitá-los, indicando a sua complexidade, fator que dificulta aos professores imersos no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem apropriarem-se dos mesmos de forma clara e consistente.

### **4.1 Eixo Norteador da PC-SC: versão de 1991**

O Documento publicado em 1991 explicita que uma proposta curricular não pode ser constituída no espontaneísmo, devendo ser sustentada por uma concepção de homem e de mundo. A PC-SC aponta que correntes filosóficas e metodológicas produziram uma divisão do conhecimento científico elaborado como forma de atender à sociedade capitalista de produção. A concepção histórica de educação, de homem, de sociedade, em que a categoria

dialética da contradição é o pano de fundo, é explicitada no primeiro parágrafo do Documento Norteador da PC-SC (1991). Tal concepção é apresentada da seguinte forma:

Sendo o homem, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformações sobre as próprias contradições, a educação como inerente à sociedade, a qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformação (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

A educação tem acumulado dívidas históricas com as camadas populares, pois propostas de acesso à escola para todos remontam há séculos, porém, até hoje, a escola seleciona, marginaliza e exclui os trabalhadores do seu interior. Segundo a PC-SC, “a história é dinâmica e com base no velho queremos construir o novo, pois o velho traz o germe do novo na sua própria negação e superação”. Inicia-se uma nova visão que busca a rearticulação da totalidade do ensino por meio do currículo contextualizado num processo histórico, político, econômico e social.

Paulo Hentz, no texto de apresentação da versão publicada em 1991, aponta que a PC-SC, como Documento, procura:

uma abordagem de educação, nos seus aspectos filosóficos, bem como uma organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina (pré-escolar, 1º grau, 2º grau, educação geral e magistério), abordados todos a partir de uma linha única, que preconiza uma educação transformadora, pressupondo o resgate do conteúdo científico através da escola, conteúdo este trabalhado a partir da realidade social concreta do aluno, direcionado para o entendimento crítico do funcionamento da sociedade e interdisciplinarmente abordado na perspectiva da totalidade (SANTA CATARINA, 1991, s.p).

O Documento aponta que há de se processar na educação formal uma profunda análise dos pressupostos filosóficos, da postura político-pedagógica e dos enfoques teórico-metodológicos, para termos ciência da postura que adotaremos frente a essa questão. A tomada de consciência é fundamental, pois historicamente as ações dos homens tornam excludente parte majoritária da população. Para tanto, a Educação tem em si todas as condições de colaborar com o processo de transformação social (SANTA CATARINA, 1991, p. 10). A PC-SC assinala que a base positivista impera na prática docente nas salas de aula,

vendo o homem como produto pronto e acabado, vivendo numa sociedade de classes. Na visão positivista, a realidade é algo dado, definitivo e terminado. A educação age como reprodutora de conteúdos transmitidos de forma a-histórica, excludente e a serviço de uma classe social apenas.

Conforme o Documento, a escola deve ser repensada de modo que a prática educativa seja entendida de forma que se torne agente de mudanças, comprometida com um mundo melhor. Não adianta entender a educação pela educação. É necessário entender os benefícios que ela pode trazer ao homem. O trabalho educativo se impõe dentro do enfoque em que alunos, pais e professores, cada qual em sua instância, constituirão uma comunidade forte, crítica e, ao mesmo tempo, criativa. A relação conteúdo/forma levará os alunos a um maior sucesso profissional, capaz de responder ao chamamento para a construção de uma sociedade democrática.

A educação, juntamente com outras forças sociais, compõe um espaço de luta pela hegemonia, numa sociedade dividida em classes. Como produto histórico da luta de forças, a educação não pode ser vista sem que se leve em conta o movimento que se processa na sociedade como um todo. Para entender a escola, na sua organização, não basta analisá-la somente na sua divisão interna, mas inserida numa estrutura societária nos moldes de uma sociedade capitalista. Para combater essa estrutura, o professor deverá apresentar um entendimento da profundidade dos problemas apresentados pela prática pedagógica, devendo compreender uma concepção de educação que expresse as necessidades da prática social.

Democratizar o ensino em todos os níveis de educação se faz necessário, devendo-se superar a idéia de uma educação formal e repassadora de conteúdos que nega a educação como um processo dinâmico. Conforme o Documento da PC-SC, a não superação da escola formal como reprodutora de conteúdos prontos e acabados impossibilita considerar o saber popular que os alunos trazem do cotidiano. A educação, como direito social, deve exercitar a

democracia e a cidadania, conseguidas através da apropriação e produção dos conhecimentos e saberes (SANTA CATARINA, 1991, p. 11).

A luta pela superação da desigualdade social exige uma compreensão do funcionamento da prática social, econômica e política da sociedade. A escolarização básica, além de direito de todos, constitui um pressuposto para a construção de uma sociedade participativa e democrática. Neste contexto, o Plano de Ação da SEE de Santa Catarina, no período de 1988 a 1991, coloca como linhas mestras:

1) superação das dificuldades de acesso à escola para garantir a escolarização básica para todos; 2) garantir a permanência do aluno na escola através da melhoria qualitativa do ensino, reduzindo a evasão escolar, socializando o conhecimento e instrumentalizando o cidadão para a inserção no trabalho; 3) descentralizar para assegurar agilidade e eficiência administrativa; 4) capacitar recursos humanos e promover a pesquisa e extensão necessária às atuais exigências do processo de desenvolvimento (SANTA CATARINA, 1989a, p. 4).

Segundo o Eixo Norteador da PC-SC, o que devemos almejar é a melhoria da qualidade de ensino, entendendo a educação multideterminada na sua gênese histórica e relativa na sua dinâmica. A escola deve cumprir sua função social de forma competente resultando na apropriação de conhecimento e habilidades significativas, para sermos atuantes e determinantes no processo de transformação. Indica que um dos motivos do insucesso do processo ensino-aprendizagem é a falta de um plano de trabalho que reflita a realidade. Ter um plano de trabalho não significa junção de partes, mas uma proposta que tenha clareza da função social da escola, objetivando conceitos formulados teoricamente, que possam se objetivar na prática.

Com a compreensão de que a educação é, em si, a totalidade do contexto no qual ela está inserida, a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentalização do ensino. Trabalhar a especificidade sem perder a compreensão da totalidade expressa a forma pela qual se estruturou historicamente este ou aquele conhecimento. A educação deve ir além das limitações curriculares fechadas, das idealizações, da ausência de um consenso conceitual

sobre integração e interdisciplinaridade. Conforme o Documento da PC-SC, há necessidade de definir a função social da escola, compreendendo a importância do saber popular ser incorporado pelo trabalho pedagógico, tendo competência e domínio de conteúdo básico para caminhar na direção da produção de um saber científico.

Consoante o exposto acima, entendemos que a PC-SC aponta para a finalidade da educação e quais os caminhos que podem levar para uma educação de cunho transformador. Quando o Documento aborda a importância do saber popular ser incorporado pelo trabalho pedagógico está indicando qual é o ponto de partida que deve ser levado em consideração para o processo de ensino aprendizagem. Segundo a PC-SC, “os conteúdos devem representar como ponto de partida, o conhecimento da criança, aquele que ela traz de fora da escola”. Percebe-se que há a indicação do ponto de partida, porém não se define qual é o ponto de chegada. O Documento não faz menção às diferenças da leitura das condições em que aluno e professor se encontram no processo de ensino (SANTA CATARINA, 1991, p. 69).

Um dos autores que nos auxiliam a compreender essa diferença das condições em que se encontram aluno e professor é Saviani. Na obra *Escola e Democracia*, o autor classifica e expõe sinteticamente os pontos fundamentais que as principais teorias trazem em seu corpo. Quando discute a questão para além dos métodos novos e tradicionais, aborda a problemática sobre o ponto de partida do ensino e o nível de conhecimento do professor e do aluno. Para o autor o ponto de partida deve ser a prática social, que é comum a professor e alunos, porém do ponto de vista pedagógico, ambos encontram-se em níveis diferentes de compreensão. “Enquanto o professor possui uma síntese precária da prática social, o aluno possui uma compreensão sincrética” (SAVIANI 1991, p. 79).

A compreensão do professor é sintética pois, segundo Saviani (1991, p. 80), “implica certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social”. Sua síntese é precária, posto que, na inserção de sua prática pedagógica o professor deve

antecipar o que lhe é possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. A compreensão dos alunos é “sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de aluno implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 1991, p. 80).

Nessa perspectiva, a prática social referida ao ponto de partida será o primeiro passo no processo de ensino descrito por Saviani. A prática social é o reconhecimento da condição de partida dos alunos e professores em relação à sua compreensão sobre determinado assunto. O segundo passo descrito pelo autor é o da problematização, onde se devem detectar as questões que precisam ser resolvidas na prática social resultando no conhecimento necessário a ser dominado. A instrumentalização corresponde ao terceiro passo, que trata da apropriação dos instrumentos necessários ao equacionamento dos problemas detectados. Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, e sua apropriação dependerá da transmissão direta ou indireta por parte do professor. O quarto passo é chamado de catarse, entendido como a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Da mesma forma como o primeiro passo, a prática social será o ponto de chegada no quinto e último passo do referido processo. Porém, nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem do nível sincrético ao nível sintético, o professor reduz a precariedade de sua síntese, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. Para Saviani (2005, p. 80) “o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado”. A cultura popular é da maior importância enquanto ponto de partida, porém não é ela que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola, pois a desenvolve, nas suas lutas, relações e práticas. “O povo precisa de escola para ter acesso ao

saber sistematizado e, em conseqüência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2005, p. 80).

Segundo a mesma abordagem de Saviani, Duarte (2001) discute essa questão destacando como o ensino deve ocorrer em uma perspectiva que considere o processo de desenvolvimento defendido por Vigotski:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança (DUARTE, 2001, p. 98).

Outro ponto de preocupação explicitada na PC-SC sobre o processo educacional está relacionado à forma autônoma como ela foi produzida. Indica a necessidade de entendê-la intrinsecamente ligada à função pública, da qual nenhum educador deve se alienar. Objetiva-se com a proposta produzir as condições para que as atividades relacionadas com o processo educativo sejam bem sucedidas (SANTA CATARINA, 1989b, p. 1). No Documento, educar para a cidadania implica uma concepção de homem reflexivo, crítico, criativo, consciente, comprometido socialmente e transformador da sociedade. O homem deve almejar a construção de uma sociedade justa em que todos tenham condições de vida e garantia de acesso ao trabalho, à educação, saúde, moradia, alimentação, vestuário e lazer, ou seja, tornando-se cidadãos plenos. Entendemos que o conceito de cidadania merece maiores considerações, o que faremos posteriormente, na discussão referente ao capítulo do estudo específico dos pressupostos da Educação Física inserido na PC-SC.

A educação deve contribuir para a compreensão crítica da totalidade das relações que se processam na sociedade. Desta forma, os homens que vivem e se percebem criticamente,

agem transformando a natureza e a sociedade; conseqüentemente, transformam-se. Uma escola competente deve comprometer todos os profissionais a trabalharem e atuarem em função dos alunos, razão de ser da escola, visando à socialização do saber instituído e à construção permanente de novos saberes (SANTA CATARINA, 1990, p. 62). Essa questão está intimamente ligada à relação entre educação e sociedade, abordada pela proposta publicada em 1998, que será objeto de discussão mais adiante.

Com relação aos conteúdos a serem desenvolvidos, o Documento entende que ao serem desenvolvidos de forma fragmentada, impossibilitam a integração e compreensão em sua totalidade. Para o Documento, a ação pedagógica neste prisma significa:

1) trabalhar cada conteúdo no seu específico, pelo seu específico, é negar seu contexto histórico; 2) trabalhar desta forma é desfavorecer qualquer possibilidade de compreensão da totalidade da vida e da educação; 3) trabalhar nesta perspectiva é negar a possibilidade da educação colaborar com o processo de transformação social; 4) trabalhar nesta postura a-histórica é negar o próprio dinamismo da história humana; 5) trabalhar assim é entender que a partir das partes se processará o todo, sem se perceber que a compreensão da totalidade é que produzirá a dimensão do trabalho das partes; 6) trabalhar de forma assistematizada é não ter clareza da dimensão sócio-política da clientela alvo da educação pública; 7) trabalhar sem fundamentação da vinculação estreita que possui o ato produtivo, é negar qualquer possibilidade de mudanças significativas no conjunto social do qual todos fazemos parte (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

Nesse aspecto, percebe-se que o Documento está abordando a abrangência do conhecimento a ser transmitido no processo educativo. Relaciona essa questão ao conceito de totalidade, que em nosso entendimento merece maiores considerações e da mesma forma que o aspecto ligado à relação educação e sociedade, será discutido posteriormente, quando apresentamos as questões referentes à versão publicada em 1998.

O conjunto curricular tem que produzir as condições de leitura e releitura do cotidiano proximal e distante, buscando um aluno pleno e expressão máxima de seu momento histórico. Selecionar, organizar, seqüenciar e dar tratamento ao conteúdo constituem a própria função social da tarefa escolar. Os educadores, condutores do processo ensino-aprendizagem, tornam-se fundamentais para promover a apropriação, mesmo que satisfatoriamente, dos

conteúdos por parte dos alunos. Dessa forma, possibilitam-lhes integrarem os conhecimentos adquiridos às suas vivências e condições de vida e reelaborarem, numa visão mais crítica e dinâmica, o mundo físico e social.

A PC-SC vê o professor como o eixo em torno do qual a melhoria da qualidade de ensino se processará. Isso se explica nas palavras do Coordenador Geral da PC-SC (no período de 1987 a 1991), Prof. Mário César Brinhosa, que, ao relatar o histórico da proposta, descreve:

Ao definirmos que o professor é o eixo do processo, não queremos dizer que ele seja o único responsável pelo mesmo. Entendemos, pois, que o professor é o responsável pelo fazer pedagógico da sala de aula. Isto o remete para o nível de ampliar as suas condições e responsabilidades nas lutas que terá que travar para se produzir uma educação catarinense com melhores condições objetivas (material didático-pedagógico, salários, etc.) e subjetivas (conhecimento) (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Ainda, na concepção de Brinhosa:

O que realmente necessitamos é de educadores com conhecimento apropriado de uma Escola que possa ter um Plano Político-Pedagógico e, assim, produzir condições para que os alunos se apropriem de um nível de conhecimento, que os possibilitem produzir uma nova ordem de cidadania (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

O Documento da versão publicada em 1991 ainda traz preocupações sobre avaliação escolar, fazendo críticas à forma como é feita. Aponta, também, a participação democrática para que se revejam dois instrumentos antigos, presentes nas escolas: o Conselho de Classe e o Regimento Escolar. Estes elementos, apesar de serem apresentadas no Documento, não serão analisados em nosso estudo por não fazerem parte das nossas discussões centrais.

Alguns dos pontos aqui apresentados necessitavam ser rediscutidos, pois os próprios proponentes consideravam haver possíveis posturas lineares inseridas na primeira versão. Este processo foi retomado em 1995, culminando com a publicação da segunda versão da PC-SC. A seguir, trataremos as questões inseridas no Documento publicado em 1998.

#### 4.2 Eixo Norteador da PC-SC: versão de 1998

A versão da PC-SC publicada em 1998, conforme seus organizadores, é fruto da necessidade de revisão da mesma, processo retomado em 1995, com a eleição para Governador do Estado do candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Segundo o Documento a caminhada ao longo dos anos foi de produtividade e conscientização para a parcela dos professores envolvidos na reelaboração da PC-SC. A discussão sobre as tendências pedagógicas desencadeou neles uma visão mais crítica, levando-os a se perceberem como sujeitos ativos na transformação da sociedade. Nessa versão, incorporaram-se as discussões realizadas no âmbito da teoria que deu sustentação à primeira edição, em 1991, com o esforço para superar posturas lineares que eventualmente pontuavam o conteúdo da primeira versão.

A exemplo da primeira, a segunda versão publicada em 1998 não pretende constituir-se num ementário de conteúdos por disciplinas. O que se tenta salientar, segundo o Documento, é o enfoque dado para as disciplinas e, por meio deste, melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, cabendo aos professores o conhecimento do todo da proposta. Uma das temáticas envolvidas nesta concepção de totalidade é a visão do ser humano. Este é entendido como social e histórico, resultado de um processo conduzido pelo próprio homem na sua relação dialética com a natureza.

O ser humano é entendido como social-histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem (...). Somente com esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

A compreensão da condição sócio-histórica do ser humano somente é possível mediante um esforço para entender a dialética de que os seres humanos, embora façam a história, não a fazem nas condições por eles escolhidas, ou seja, são ao mesmo tempo

produtos e produtores da histórica. A PC-SC utiliza a assertiva de Marx<sup>31</sup> (In: SANTA CATARINA, 1998, p. 12) para afirmar que

os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Nessa versão, a filosofia da PC-SC está sustentada nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético, entendendo o homem como uma unidade na totalidade. Encontramos na PC-SC várias passagens que reforçam a opção pela concepção filosófica baseada nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético.

Colocamos como desafio trabalhar nesta proposta o currículo fundamentado a partir da dialética do materialismo histórico, o que significa considerar e explicitar a teoria e a prática a partir das condições sociais objetivas, concretas, reais do conhecimento científico produzido e legitimado pela humanidade, num movimento constante entre homem e sociedade, o que se contrapõe a uma escola que trabalhe com conhecimentos estanques, fragmentados, a-históricos (SANTA CATARINA, 1998a, p. 48).

Em outra passagem, ao discutir a concepção positivista e a corrente do presentismo na história, o Documento se utiliza de Buffa<sup>32</sup> (In: SANTA CATARINA, 1998a, p. 32) para afirmar que

o materialismo histórico entende ultrapassar ambas as concepções ao ressaltar que o homem faz a História nas condições dadas pela História: ao mesmo tempo que os homens são livres e criativos, são também enraizados. Há, pois, que se considerar a relação dialética entre sujeito e objeto no processo do conhecimento.

No texto de apresentação da versão publicada em 2005 da PC-SC, Thiesen<sup>33</sup> (In: SANTA CATARINA, 2005, p. 10) reforça que a opção teórica desde o início foi pela abordagem do Materialismo Histórico e Dialético ao reafirmar que:

O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de processo histórico, conduzido pelo próprio homem. (...) Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que

<sup>31</sup> MARX, Karl. O dezoito brumário de Luiz Bonaparte. In: **Os Pensadores**. São Paulo. 1974.

<sup>32</sup> BUFFA, Éster. Contribuições da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: **Em Aberto**, Brasília; ano IX, nº 47, jul/set, 1990.

<sup>33</sup> Juarez Thiesen, Diretor de Educação Básica e Profissional da SEE no primeiro mandato do Governo de Luiz Henrique da Silveira e Coordenador Geral da PC-SC, versão 2005 (2003-2005).

são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares (SANTA CATARINA, 2005, p. 11).

Neste sentido, para o diretor, toda a discussão teórica caminha na perspectiva do entendimento do conceito de homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem. A opção pelo materialismo se faz por entender que a concepção curricular não pode ser neutra. Por conseguinte, a Escola assume uma posição político-pedagógica bem determinada (SANTA CATARINA, 2005, p. 11).

Entretanto, entendemos que fazer referência ao Materialismo Histórico-Dialético sem aprofundar-se nas discussões propostas por Marx e Engels impossibilita a compreensão dessa produção teórica. A PC-SC se limita a uma breve citação de Marx, fazendo supor que, apesar de afirmar que se apóia na referida concepção, nega a produção de seus autores. Realizamos esses apontamentos, pois consideramos importante a compreensão do processo de produção teórica, como assinalam Marx e Engels (1999 p. 36-37):

A produção de idéias, de representações, da consciência está (...) diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. (...) Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Segundo Carvalho (2001, p. 87) o marxismo é um importante instrumento de investigação das mudanças pelas quais o capital passa hoje, como também na forma que expressa, a partir das idéias, as relações materiais de sua dominação. Os problemas postos pelo marxismo fundamentam a sociedade capitalista, que ao não serem solucionados, não se pode dizer que o marxismo está superado. Segundo Piva (2003, p. 155), para o Materialismo Histórico e Dialético o que pressupõe a história humana é a existência de indivíduos reais que se organizam em torno do trabalho e estabelecem relação com a natureza. É no processo da vida material que acontece o processo da vida social, político e econômico.

Para a PC-SC, há de se buscar as articulações entre a especificidade e a totalidade do movimento histórico no qual foi produzido. Nas palavras do próprio Documento:

Aos professores, portanto, interessa o todo da proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho. Um esforço intelectual, porém, de compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida, é compensado com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um (SANTA CATARINA, 1998a, p. 13).

Enfim, a alerta é que o professor possua um profundo conhecimento específico e uma visão de totalidade. Segundo a PC-SC, a ação pedagógica do professor, comprometida com a totalidade do processo educativo, nortear-se-á por uma concepção clara de homem, sociedade e educação que se pretende. Nesta visão de totalidade, que deve situar a especificidade dos conteúdos de cada disciplina, a historicização dos mesmos é necessária para a busca de uma “perspectiva interdisciplinar (visão de totalidade)”.

Para explicar o conceito de totalidade, a PC-SC limita-se à citação de Cury<sup>34</sup>:

totalidade não quer dizer todos os fatos e nem soma das partes. O conceito totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. ... A totalidade, então só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 2000, p. 36).

O limite à citação de Cury está em que a PC-SC não desenvolve a discussão que o próprio autor faz quando relaciona totalidade à educação. Para o autor a Educação passa a ser pensada como a luta entre o novo que se impõe e o velho que busca sua permanência. Propõe estabelecer algumas categorias capazes de permitir a compreensão do fenômeno educativo numa abrangência maior. Uma das categorias abordadas pelo autor refere-se à totalidade e sua relação com a educação.

---

<sup>34</sup> CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez, 1986.

Cury (2000, p. 35) expõe que “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada”. A totalidade é um processo a partir das relações de produção e de suas contradições. “É na dialética entre a totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, concretização, estruturação e finalidade”. A tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico, pois caso contrário, a “possibilidade da totalidade é reconhecida dentro de um caráter naturalista ou objetivista, onde o real não passa de uma matéria moldável a uma forma a priori”.

Ainda segundo o autor, dados isolados não passam de abstrações e, dessa forma, a totalidade é concreta, contudo, não é algo que tenha uma existência em si. Ela é vista como uma produção social, implicando a historização dos fenômenos, ou seja, “impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas”. O ser humano como sujeito histórico-social, pela sua práxis objetiva, produz a realidade e também por ela é produzido, possibilitando o conhecimento da mesma. Subentende-se a produção humana na sua dimensão histórico-social.

Assim sendo, para Cury (2000, p. 38), “a realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica”. Ignorar a atuação do ser humano como sujeito histórico real no conjunto das relações sociais é tornar a totalidade uma abstração. O autor, quando remete a essa questão relacionando-a com a educação, afirma que

uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre os quais a educação) que a totalidade se faz e cria Cury (2000, p. 38).

No campo da Educação Física, tal questão é discutida pelo Coletivo de Autores (1992, p. 28) para os quais a totalidade se constrói na medida em que ocorre uma síntese, no pensamento, da contribuição das diferentes ciências para explicar a realidade. Por este motivo,

“nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada”. É o tratamento articulado do conhecimento que permitirá “ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa”.

Também percebemos que a PC-SC relaciona o conceito de totalidade com a perspectiva da interdisciplinaridade, explícita no Documento publicado em 1991, *A caminho do resgate da totalidade do conhecimento – Interdisciplinaridade*. Conforme o Documento, para que haja a compreensão desta totalidade real e concreta é necessário entender como a compartimentalização do conhecimento foi produzida. A interdisciplinaridade seria uma das possibilidades de retomada do processo de totalidade do real, do concreto existente (SANTA CATARINA, 1991, p. 73).

A interdisciplinaridade é concebida, no Documento, como uma postura político-pedagógica e não como uma justaposição ou apenas afinidades entre os conteúdos, capaz de produzir a síntese da totalidade do conhecimento. Nessa perspectiva, é entendida como uma mudança de concepção e prática, servindo como contraponto para a compartimentalização do conhecimento. De acordo com o Documento, ao trabalhar os conteúdos na concepção interdisciplinar, o encaminhamento político-pedagógico produzirá a amplitude e compreensão da totalidade na qual se encontra inserido.

No Eixo Norteador do Documento publicado em 1998 a interdisciplinaridade parece perder força na explicitação do processo ensino-aprendizagem, sendo substituída pelas discussões da concepção Histórico-Cultural. Porém, o caráter interdisciplinar ainda se faz presente, aparecendo no texto da Educação Física, com a indicação de que esta deve interagir com as demais disciplinas, em referência aos pontos comuns com a mesma.

Outra questão importante na compreensão da abrangência do conhecimento a ser transmitido no processo educativo é o conceito de totalidade, que se relaciona com a questão do particular, singular e o universal. Para melhor compreender este tópico, buscamos como

referência as contribuições de Lukacs (1978) na obra *Introdução a uma estética marxista*: sobre a categoria da particularidade.

Para Lukacs (1978) podemos compreender o homem como ser social, que se constitui na relação concreta da prática social em que, objetivando o alcance de um fim determinado, ou seja, posição teleológica, cria mecanismos, estabelece mediações, escolhe entre as opções postas a que melhor condiz com o resultado esperado. Nesse contexto, no trabalho está contido um processo que o autor denomina reflexo da realidade na consciência, ou seja, a realidade - existente, concreta, síntese das ações humanas historicamente constituídas - é captada pelo sujeito e por ele apreendida como reflexo, tendo em vista sua trajetória histórica. A realidade, refletida na consciência, é, pois, a síntese dialética entre a realidade objetiva e o sujeito.

O ser social, ao se deparar com a realidade que o cerca, contém em si parte desta realidade, ao mesmo tempo em que nela está contido. Universal e singular estabelecem mediações que se expressam na forma do particular, ou seja, na posição que ocupam na totalidade das relações sociais. Assim, podemos sintetizar esta complexa análise na posição que o ser social ocupa no desenvolvimento do trabalho, o que na sociedade capitalista significa dizer sua condição de classe.

Uma análise dialética de particular e universal, possibilita que:

A Ciência autêntica extraia da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar - ainda que frequentemente através de muitas mediações - aos fatos singulares da vida. (LUKÁCS, 1978, p. 88).

Analisar o trabalho docente na relação dialética entre particular e universal significa considerar as práticas sociais dos sujeitos envolvidos a partir de sua formação escolar, do contexto social em que essa formação se põe e da vivência cotidiana na escola. Especificamente em relação a seu agente - o professor -, considerar as relações que estabelece com o produto de seu trabalho, as relações com outros agentes educacionais envolvidos na

escola, extremo a ela como o sindicato e as instituições representativas de classe, as condições estruturais da profissão (salário, condições de trabalho, etc.), entre outros fatores. Ademais, a visão sincrética que possui do conhecimento a ser apropriado pelo aluno, conforme indicado por Saviani (1991).

Outro ponto discutido pela PC-SC é que o saber acumulado pela humanidade há que ser socializado, por entendê-lo como patrimônio construído no coletivo e, como tal, pertence a todos. Tem como pressuposto que a educação escolar é um direito de todos e a negação do acesso ao conhecimento constitui-se num importante instrumento de manutenção das desigualdades. O acesso à escola, peça fundamental para a socialização do conhecimento, precisa ser assegurado a todos numa sociedade que se pretende democrática. É no processo de apropriação e construção de conhecimentos e pela ação-reflexão-ação que o homem se faz sujeito do conhecimento. Na escola o conhecimento deve ser ampliado e aprofundado sobre os aspectos da natureza, da sociedade e sobre si mesmo. Importante é a apropriação do saber científico, por parte do aluno, como forma de superação do saber no nível do senso comum.

A relevância neste processo não é incorporar o saber na forma de tomar posse de um produto, mas apropriar-se da lógica de sua estruturação e do contexto histórico que o produziu. Com a concepção de que os conteúdos devam passar pela totalidade o projeto escolar terá que ser orgânico, crítico e dinâmico. Trabalhar os conteúdos de forma sistematizada e contextualizada requer uma mudança na postura político-pedagógica. Deve-se possibilitar ao aluno uma leitura do mundo que o circunda, de forma a ocorrer uma real decodificação do concreto.

Em termos de conhecimento produzido no decorrer do tempo, a PC-SC parte do pressuposto de que o mesmo é um patrimônio coletivo e, por isso, deve ser socializado, o que implica garanti-lo a todos, pois não se socializa nada entre alguns. Em cada período histórico existe uma relação do conhecimento considerado mais legítimo com o poder. Quanto mais

esse conhecimento estiver concentrado nas mãos de poucos, maior é a possibilidade de controle da minoria sobre a maioria. Nesse aspecto, o Documento chama a atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da sociedade para se tornarem também governantes.

Na seqüência, traz que a socialização do conhecimento, na perspectiva do universal, implica não se prender exclusivamente a conhecimentos localizados, nem à abordagem específica do conhecimento. Isto não significa desprezo para com a realidade proximal do aluno, pois se trata da necessidade de ir além dela, oportunizando o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Conhecer é o processo e o resultado da ação dos homens sobre o mundo que busca atender necessidades da existência social de seus criadores (SANTA CATARINA, 1998a, p. 78).

Na PC-SC, o termo socialização é utilizado em dois momentos distintos. Primeiro, é exposto no Eixo Norteador, quando aponta para a importância da “socialização do conhecimento”, que deve ser encarado na sua relação com outros saberes. Segundo, quando no texto da Educação Física, é alvo de crítica por ser utilizado muitas vezes para justificar o esporte na escola, subentendendo-se participação, cooperação, integração e solidariedade. Aponta que esta justificativa pode ter várias conotações, entre elas: a socialização enquanto reprodutora e a socialização como agente de transformação (SANTA CATARINA, 1998, p. 16). Aprofundaremos as implicações dessa questão para a Educação Física posteriormente, no capítulo que trata das discussões referentes à área.

No espaço escolar, a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formando conceitos científicos. A escola tem um papel insubstituível nessa apropriação, pois, na qualidade de agência formadora da maioria da população, deve ter intencionalidade e compromisso explícito de tornar o conhecimento acessível a todos os alunos. A escola reflete a vontade

política e econômica da sociedade onde está inserida. No entanto, historicamente não tem cumprido seu papel de sistematizar e transmitir o conhecimento para a classe trabalhadora (SANTA CATARINA, 1998, p. 20). A escola, como instituição social, cumpre determinadas funções que podem ser consideradas pertinentes ou não à ordem social vigente nos momentos históricos determinados.

Sobre essa questão, Saviani (2005, p. 76) chama a atenção de que é preciso considerar em que contexto a expressão socialização é utilizada. “Falar em socialização do saber elaborado é voltar a Durkeim, que já dizia que a função da escola é socializadora”. Para o autor, é “sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado, isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção”. Segundo Saviani, na sociedade capitalista a tendência é transformar esse meio de produção numa propriedade exclusiva da classe dominante. Essa questão, levada até as últimas conseqüências, traz consigo a contradição da escola no capitalismo. Ainda conforme o autor, em Adam Smith já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas, recebendo o mínimo de instrução necessária para se tornarem produtivos e fazerem crescer o capital, mas nada além disso.

Para Oliveira (1996, p. 68) o conceito de socialização tem sido frequentemente utilizado nas pesquisas e práticas educativas sem um estudo criterioso dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação. A autora alerta que no Brasil, as concepções pedagógicas que entendem o conceito de socialização subentendendo a polarização do individual versus social estão tendo uma hegemonia acentuada. Algumas delas estão sofrendo o processo de modismo entre os educadores brasileiros. Não é possível entrar aqui na análise mais profunda de todos os fundamentos e implicações sobre essa questão. Queremos apenas ressaltar que

essa tendência pode ser verificada no Documento analisado, uma vez que tal conceito é desvinculado de um projeto maior.

No que diz respeito à concepção de aprendizagem, a proposta tem como base para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina a Concepção Histórico-Cultural, sendo no Documento também chamada de sócio-histórica ou sociointeracionista. A tendência de aproximar a concepção de Vigotski com o sociointeracionismo se evidencia no texto de Paulo Hentz, “Os Fundamentos Histórico-Culturais da Proposta Curricular de Santa Catarina”, inserido nos Anais do Primeiro Congresso Internacional de Educação. No texto, o autor aponta Vigotski como o “mais conhecido expoente sociointeracionista”.

Conforme Duarte (1999, p. 105), a concepção histórico-social difere das concepções psicológicas e pedagógicas do desenvolvimento que reproduz o modelo biológico de adaptação e equilíbrio com o meio. Para o autor, “explicar a interação entre organismo e meio, no caso do ser humano enquanto interação mais complexa do que no caso dos animais, pelo fato do meio humano ser um meio social, não supera o modelo biológico” (p. 106). Nesse aspecto, associar a concepção histórico-cultural ao interacionismo é equivocado, pois um dos grandes objetivos de Vigotski e seus colaboradores foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista.

Em outra obra, Duarte (2000) formula críticas às tentativas de aproximação entre Piaget e Vigotski, tentativas essas realizadas por meio do artifício ideológico de caracterização da psicologia vigotskiana como interacionista. Essa tendência Duarte classifica como parte das pedagogias do lema ‘aprender a aprender’, questão que será retomada posteriormente, merecendo maiores discussões.

Segundo Hentz (In: SANTA CATARINA, 1998), a PC-SC faz a opção pela concepção Histórico-Cultural de aprendizagem, pois na sua origem tem como preocupação a

compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Para o coordenador, embora esta concepção “seja uma vertente teórica relativamente jovem, tem uma carga conceitual que liga a diferentes momentos da tradição, desde a antiguidade”. Nesta perspectiva, o sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam pela interação do social, não havendo uma relação direta do conhecimento com a criança (SANTA CATARINA, 1998, p. 14-16).

A concepção Histórico-Cultural de aprendizagem é inspirada nos princípios do materialismo histórico e dialético para a compreensão do sujeito e seu processo de apropriação do conhecimento. Thiesen (In: SANTA CATARINA, 2005) avalia que a opção pelo enfoque Histórico-Cultural está coerente com os princípios e pressupostos do materialismo histórico e dialético. Afirma que por meio dessa matriz teórica, a Escola Pública catarinense vem buscando um currículo que deixa de ter função meramente técnica, para assumir as características de um artefato social e cultural.

Perceber a realidade social, bem como o sistema de ensino resultante da ação histórica determinada pelo homem, implica necessariamente admitir a possibilidade de sua transformação. “Seria contraditório admitir o embasamento materialista-histórico de um lado e se limitar ao aperfeiçoamento ou reforma do sistema do outro” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 97).

A SEE com o intuito de promover e introduzir elementos novos da concepção Histórico-Cultural realizou o II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, apontado no primeiro capítulo. Neste evento estiveram presentes vários intelectuais, dentre os quais destacamos Joaquim Lompscher, Bernd Fichtner, autores que discutem e estudam as proposições de Vigotski.

Lompscher (1998, p. 133-158), ao escrever sobre “Vigotski e a Escola Hoje” coloca que a teoria Histórico-Cultural do homem e seu desenvolvimento foi elaborada em um

processo complicado e contraditório num período de mais de 10 anos. O autor discorre sobre a consciência humana, os sinais e significados que são produtos da sociedade, as condições histórico-culturais de existência dos homens por meio da interação social, sobre a zona de desenvolvimento proximal, além de outros pontos. Para ele, esses são alguns dos pontos mais importantes da teoria Histórico-Cultural do homem e seu desenvolvimento.

Para Fichtner (1998, p. 21-33), pensar a escola e a educação com a ajuda da concepção Histórico-Cultural é pensá-la como um espaço de experiências para um novo ensinar e um novo aprender. Para o autor, Vigotski queria pensar um novo sujeito para uma nova sociedade, centralizando seus estudos, entre outros temas, na criatividade das crianças, na relação entre pensamento e linguagem, na relação dos conceitos cotidianos e científicos e na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A concepção Histórico-Cultural dá um novo entendimento sobre a origem e evolução das relações entre indivíduos e sociedade; conseqüentemente, apresenta um modo diferente de entender a educação. De acordo com Lúria (1991, p. 01), é uma ciência que se desenvolve em estreita ligação com outras ciências e se impõe a tarefa de estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar as vias de sua evolução, descobrir os mecanismos que lhe servem de base e descrever as mudanças que ocorrem nessa atividade. É histórica e cultural por propor a compreensão do ser humano inserido em uma cultura determinada, com suas ferramentas inventadas ou aperfeiçoadas no curso social da humanidade.

Segundo o Documento, é importante registrar que o pensar a educação numa ótica Histórico-Cultural no Brasil nas últimas décadas está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da sua importância para as camadas populares, como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. A concepção Histórico-Cultural estuda o ser humano a partir da prática social e da evolução

histórica da sociedade, vendo-o como produto e processo de contradições e transformações (SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

Assume-se um compromisso com um indivíduo crítico, participativo, consciente e politizado, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade. A concepção Histórico-Cultural, à medida que considera todos capazes de aprender, compreende que as relações e interações sociais são fatores de apropriação do conhecimento. Tem consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos (SANTA CATARINA, 1998, p. 14).

Um dos autores que desenvolve pesquisas sobre essa questão no Brasil é Newton Duarte. O autor apresenta hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural:

Primeira hipótese: para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica; Segunda hipótese: a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural; Terceira hipótese: a escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista; Quarta hipótese: é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da escola de Vigotski; Quinta hipótese: uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica (DUARTE, 2001a, p. 32).

Outro ponto de suas preocupações foi compreender as interpretações das obras vigotskianas, apontando para a tendência de interpretar suas idéias numa ótica que as aproxima aos ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”. Para o autor, “mais do que um lema, o aprender a aprender significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras” (DUARTE, 2001a, p. 01). Aponta que, por trás dessa tendência, existe o papel ideológico de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

O lema “aprender a aprender” é interpretado por Duarte (2001) como uma expressão inequívoca das proposições afinadas com o projeto neoliberal. O autor questiona a possibilidade de utilização da psicologia vigotskiana para legitimação de concepções articuladas à sociedade capitalista contemporânea. E destaca quatro posicionamentos valorativos presentes no lema aprender a aprender.

O primeiro posicionamento apresenta que são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, ficando ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Essa perspectiva construtivista “entende que aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia”, podendo servir de obstáculo para a mesma (DUARTE, 2003, p. 08). O segundo considera ser mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração e construção do conhecimento do que aprender os conhecimentos historicamente acumulados. Seria mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente. O primeiro e o segundo posicionamento não podem ser separados, pois o indivíduo só poderia adquirir o “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma.

O terceiro posicionamento valorativo entende que a atividade do aluno é impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades dos mesmos. Para que a atividade do aluno seja verdadeiramente educativa, a educação deve estar inserida de maneira funcional na atividade da criança. O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar o indivíduo para a sociedade, que se encontra em acelerado processo de mudança. “O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE 2003, p. 10).

Para superar a compreensão equivocada das obras de Vigotski, Duarte (2001a, p. 281) assevera que a concepção Histórico-Cultural precisa ser abordada como parte de um estudo

maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista. Dessa forma, sua concepção poderia se tornar referência para os educadores brasileiros de hoje, pois a psicologia vigotskiana, por si mesma, não pode produzir uma pedagogia, ainda que seja um dos seus fundamentos indispensáveis.

Estudar Vigotski e demais integrantes dessa escola da psicologia soviética só tem sentido atualmente, para aqueles que não pretendam fortalecer o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, se esse estudo fizer com que nós, educadores, professores de todos os níveis da educação escolar, nos tornemos mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas e às quais também estão submetidos nossos alunos (DUARTE, 2001a, p. 285).

Conforme o exposto acima, podemos afirmar que apesar da PC-SC mencionar que a concepção Histórico-Cultural busca sua fundamentação na teoria marxista, no Documento esta aparece desvinculada do estudo maior, proposto por Duarte. Além disso, tanto com referência às questões do materialismo histórico-dialético quanto às questões da concepção Histórico-Cultural, por se apresentarem de forma inconsistente, dificultam seu entendimento e compreensão por parte dos envolvidos na efetivação da prática pedagógica dos preceitos da proposta. Essa questão é percebida pelos próprios coordenadores da PC-SC.

Conforme Thiesen (In: SANTA CATARINA, 2005), um dos maiores desafios que se apresenta para a Escola hoje é como materializar a ação educativa proposta teoricamente. Nessa afirmação, subentende-se que, apesar do Estado de Santa Catarina contar com um Documento que norteia a educação desde 1991, este ainda não foi materializado e assumido plenamente pelos professores na ação pedagógica. Ademais, somente por meio da objetivação dos fundamentos teóricos pelos professores os estudantes poderão apropriar-se dos conceitos científicos significativos, que lhes possibilitem lidar com sua realidade.

Para Duarte (2001a, p. 285) uma pedagogia crítica e historicizadora precisa, antes de qualquer coisa, constituir um referencial capaz de lutar contra as formas de alienação características da sociedade do capital. Do contrário, “qualquer tentativa de realização de

ações educativas humanizadoras não passará de um voluntarismo ingênuo”, podendo servir, mesmo de forma inconsciente, para legitimar as políticas educacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno. O autor também aponta que a pedagogia histórico-crítica, esboçada nos trabalhos de Saviani, é a concepção pedagógica que pode servir de base para o entendimento da possibilidade de apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender”.

A concepção de Vigotski, embora apresentada de forma inconsistente na PC-SC, é pertinente, haja vista que sua fundamentação se radicou na visão marxista de mundo. Duarte (2001a) avalia que o problema é que esta teoria tem sido vulgarizada pelos modismos pedagógicos, sendo necessário recuperá-la no seu contexto histórico e ideológico, o que quer dizer que só é possível compreender Vigotski se se compreende qual o projeto de homem e sociedade por ele vislumbrado.

Observamos que o Documento aponta que a concepção de aprendizagem não está desligada de uma concepção de homem e mundo, remetendo-nos para a escolha de uma “maneira a compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento” (SANTA CATARINA, 1998, p. 15). Rodrigues, ao estudar os pressupostos da PC-SC e sua base na concepção Histórico-Cultural, indica que a mesma apresenta princípios fundamentais para uma escola de qualidade, quais sejam: a interdisciplinariedade, a produção coletiva e a autonomia. Apresenta ainda como eixos articuladores desse processo o professor e o projeto político-pedagógico (RODRIGUES, 2003, p. 48). Instiga-nos a perguntar se essas categorias levantadas pela autora estão coerentes com os pressupostos do materialismo. Como indicado anteriormente, a interdisciplinaridade, o professor como eixo do processo, dependendo da sua interpretação, podem se apresentar como antítese dos pressupostos do materialismo histórico e da concepção histórico-cultural.

A PC-SC se encaminha para uma proposta de cunho crítico e progressista da educação, pretendendo-se transformadora, mediante a ação intencional de transformar a realidade presente. Tem como foco principal o entendimento político do processo educacional e as concepções de aprendizagem. As duas versões da PC-SC apresentam como matriz teórica os pressupostos do materialismo histórico-dialético, porém é na segunda versão que esta opção fica mais explícita.

De fundo marxista, essa concepção considera os sujeitos do processo de ensinar e aprender como ativos, construtores de sua própria história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Entender o materialismo histórico-dialético como pressuposto de investigação, significa entender que devemos partir do homem concreto e histórico, em suas atividades práticas. Ou seja, no mundo do trabalho, tomar o método da crítica da economia política como diretriz para construção do conhecimento na busca de romper com o pensamento ideológico dominante. Objetivam-se mudanças histórico-sociais, exigindo uma nova postura frente à realidade estudada e uma nova forma de compreender o conteúdo estudado, situando-o de maneira histórico-concreta na sua totalidade.

Apesar de a PC-SC posicionar-se a favor do materialismo histórico-dialético, a bibliografia utilizada para fundamentar essa posição, bem como a profundidade do texto referente ao Eixo Norteador, não dá conta de esclarecer os principais pressupostos e categorias do materialismo, dada a sua complexidade. Como fazer com que o professor tenha a clareza da visão de mundo, de ser humano, explicitadas pela PC-SC, se o Documento é restrito e limitado para elucidar essas questões?

Para compreender a fundamentação teórica não basta citar o referencial teórico, ou seja, não se pode limitar a citar o materialismo histórico-dialético como matriz orientadora, pois os conceitos abordados cairão na abstração e permanecerão do plano do idealismo. Logo, quando a PC-SC faz a defesa de uma determinada perspectiva de apreensão do conhecimento,

deve estar balizando o seu referencial de modo a verificar quais as possibilidades de apropriação desse conhecimento e explicitar a favor de quem esse conhecimento será transmitido.

Não desconsideramos os limites de um texto dessa natureza, porém se no corpo da PC-SC não é possível explicitar os conceitos considerados por nós inconsistentes, a mesma deve indicar claramente os seus limites e a necessidade da busca pelo seu aprofundamento. Para tanto, deveria indicar no mínimo as fontes bibliográficas onde os professores pudessem realizar tal busca. Ademais, se essas questões fazem parte da fundamentação da proposta, o acervo bibliográfico deveria estar disponível nas bibliotecas das escolas para consulta e estudo por parte dos professores.

Além das questões pertinentes ao Eixo Norteador, nesse capítulo fizemos questão de destacar alguns conceitos abordados pela PC-SC de forma inconsistente, tais como a totalidade, a interdisciplinaridade, a socialização, o ponto de partida do processo pedagógico. Segundo Frigotto (1997, p. 86) “a busca consciente de uma postura materialista histórica na construção do conhecimento não se limita à apreensão de categorias e conceitos”. Para o autor, “não se trata homogeneizar o discurso, é preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude”. O problema consiste em generalizar-se esse uso cotidiano em esferas não-cotidianas de determinados conceitos e categorias. Consoante com essa perspectiva, Oliveira (1996) adverte que:

na atividade científica (e mesmo em muitos momentos da vida cotidiana) a generalização indevida do óbvio, como algo “natural”, “espontâneo” e, como tal, “verdadeiro e indiscutível”, gera conseqüências bastante nefastas, sem que estas conseqüências sejam, necessariamente, percebidas como um produto daquela generalização. E por que isso? Trata-se do seguinte: todo conceito utilizado como categoria de análise científica e/ou como categoria direcionadora da prática pedagógica nunca é neutro. Ele decorre sempre de uma determinada perspectiva teórico-axiológica e metodológica, tenha-se ou não consciência desse fato. Daí a necessidade de se estar atento continuamente quanto ao modo como se está utilizando determinada categoria (e qual seu conteúdo) para que não descambe para o “espontaneísmo” de seu uso, o qual gera resultados contrários aos pretendidos e anunciados (OLIVEIRA, 1996, p. 69).

De acordo com a autora, para que haja uma utilização coerente de um termo dentro de cada concepção teórica, é indispensável que se tenha clareza do referencial teórico, bem como dos princípios filosóficos que lhe dão base. Apesar de não se constituir no principal objetivo deste trabalho, consideramos importante registrar que alguns pontos relevantes para a compreensão do materialismo histórico-dialético, bem como da concepção histórico-cultural, não tiveram o tratamento devido para possibilitar a apropriação dos mesmos. A forma como os pressupostos teóricos estão apresentados na PC-SC dificulta a sua compreensão, com claros prejuízos para a sua efetivação na prática pedagógica.

Uma vez apresentados os pontos que caracterizam a base teórica da PC-SC nas versões de 1991 e 1998, passaremos a analisar a discussão realizada para a elaboração do Documento que orienta a especificidade da Educação Física. Para tanto, apresentamos os principais pontos contidos nos Documentos publicados nas versões de 1991 e 1998.

## **5 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PC-SC**

Neste capítulo buscaremos explicitar a concepção teórico-metodológica da Educação Física presente na PC-SC nas versões 1991 e 1998. Procuramos dar ênfase aos aspectos relacionados ao seu objeto de conhecimento, apontando as principais questões referentes à concepção de Educação Física, aos conteúdos e abrangência dos mesmos, e às formas e metodologias utilizadas nos respectivos Documentos analisados. O Documento específico da Educação Física presente na versão da PC-SC de 1991 foi elaborado por um grupo de trabalho composto por vinte e seis professores, representantes das diversas regiões do Estado, sob consultoria de Iara R. Damiani Oliveira e Júlio César S. Rocha, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

### **5.1 A Educação Física na PC-SC: versão de 1991**

O texto da Educação Física inserido na PC-SC apresenta tópicos referentes aos “pressupostos filosóficos da Educação Física”, à “questão do conteúdo e da forma”, à “abrangência dos conteúdos na Educação Física” e algumas considerações referentes à “avaliação”. Apresentaremos aqui as principais questões elaboradas pelos proponentes da Educação Física para fundamentar a disciplina, buscando analisar os tópicos acima citados.

Sobre os pressupostos filosóficos da Educação Física, a PC-SC inicia afirmando que “o homem realiza-se como unidade de ser corpóreo movido pela intencionalidade”. Em oposição a uma antropologia que vê o homem como um ser corpo-e-alma, a proposição é a necessidade de uma reflexão filosófica sobre a presença da Educação Física na escola. O Documento parte do princípio de que o elemento fundamental de toda educação é o ser

humano, sendo tarefa educativa da Educação Física o desenvolvimento da compreensão do homem que se pretende construir. O Documento destaca que:

A Educação Física como atividade educativa será tanto mais conseqüente em relação aos objetos político-pedagógicos, quanto mais os professores, como intelectuais de vida, desenvolverem na sua prática de vida e de trabalho, as relações sociais reais que estão por trás das tendências, das técnicas, dos discursos, dos programas de ensino e por aí, dar uma dimensão política à sua prática pedagógica (SANTA CATARINA, 1991, p. 68).

Sendo assim, a Educação Física é importante na medida em que trabalha o ser corpóreo, via movimento intencional, visando “à formação do homem cidadão”, crítico, participativo, transformador. A Educação Física, sendo parte da educação em geral, na sua tarefa educativa deve desenvolver uma compreensão de homem que se pretende construir, nunca perdendo de vista a idéia do homem total e unitário. A Educação Física, “co-responsável no processo educativo, tem como princípio, despertar a consciência do movimento, enquanto comunicação, interação das classes sociais e suas transformações” (SANTA CATARINA, 1991, p. 69). Antes de prosseguir com as questões pertinentes a Educação Física inseridas nessa versão chamamos a atenção para o conceito de cidadão/cidadania utilizado pela proposta.

Os proponentes da PC-SC conclamam para que se projete uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto, “cidadã”. Entendem que tudo o que for mais significativo ligado ao movimento humano deve contribuir na “formação do cidadão”. Porém, não fica claro a que cidadão e a que cidadania se refere a proposta, portanto, vale perguntar: a que cidadão se refere o Documento? Qual o conceito de cidadania? Nos últimos anos o conceito cidadão/cidadania adquiriu status de um tema indispensável do discurso e da prática política democrática. Consolidou-se como uma das referências mais importantes na articulação das políticas públicas e na formulação de programas institucionais voltados à inclusão social e à educação.

Em termos conceituais, segundo Bedin (2004, p. 63) “é possível definir cidadania como o status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade política e, em consequência, possuem o direito a ter direito”. Significa o respeito efetivo a um conjunto de direitos. Para Bartholo (2000, p. 58) a expressão “formação do homem cidadão” pode subentender que o educando não é, mas pode vir a ser cidadão, caso operem certas condições educativas. Neste sentido, “não considera que a própria educação é expressão de cidadania, que a sociedade deve exercer o direito de participar da construção do projeto social em causa, em dado momento histórico”. Conforme a autora,

a cidadania é, pois, um processo em permanente estado de construção; ela não tem limites na capacidade de criação dos homens, que reinventam, teórica e praticamente, as condições de sua existência. Como práxis, transformação contínua dos sentidos e das vivências concretas, a educação física, negocia com saberes e poderes constituídos, visando a sua superação, na plasmação de uma realidade mais justa e humana (...) Cabe então, passarmos a falar e a praticar uma educação física da cidadania para a cidadania (BARTHOLO, 2000, p. 58).

Educar para a cidadania importa assumir atitudes que permitam os alunos pensar criticamente as mudanças que se operam na sociedade. É fazer com que tenham habilidade de transitar nas diferentes dimensões do saber podendo intervir na resolução de problemas que cercam a sociedade, aceitando as responsabilidades daí decorrentes.

Em relação à concepção de Educação Física, a PC-SC pretende uma disciplina que:

Ao invés do condicionamento à ordem social, trabalhar um aluno crítico e participativo; ao invés do adestramento físico, a compreensão e o uso sadio do corpo; ao invés do esporte-espetáculo e ufanista, o esporte educativo; ao invés da disciplina imposta e da repetição mecânica de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter, a autovalorização da atividade física; ao invés do corpo-instrumento, o corpo como ser social (SANTA CATARINA, 1991, p. 68).

Pensar na formação crítica e participativa dos alunos, como pretende a PC-SC, só é possível se oportunizar a compreensão da realidade complexa, dinâmica e contraditória, permitindo que estes possam escolher de forma consciente o projeto de sociedade. Para tanto, o estado e o município devem organizar suas propostas confrontando o que existe de conhecimento universal e a especificidade da cultura local, construindo seu Projeto Político-

pedagógico. Nesse sentido, Santa Catarina conta com sua proposta, restando saber se existe viabilidade para sua efetivação na prática pedagógica dos agentes educacionais envolvidos no processo.

Compreendemos a Educação Física como uma prática curricular realizada na escola. Com a finalidade de levar o aluno à aprendizagem dos temas inerentes à cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), socializam-se os conhecimentos sistematizados, contribuindo para a transformação das relações excludentes, características da sociedade do capital. Desenvolver a cultura corporal seria garantir o acesso aos jogos, ginásticas, danças, lutas e esportes, compreendendo seus significados históricos por meio da apropriação crítica dos conhecimentos e da vivência de relações igualitárias, solidárias e participativas.

Conforme Corrêa e Moro (2004, p. 257) nessa perspectiva,

o aluno tornar-se-ia um agente crítico e produtor de conhecimento escolar. Essa concepção de certa forma revolucionaria a prática da Educação Física escolar e contribuiria para a construção da autonomia individual e coletiva, na qual se valoriza a solidariedade, a justiça social, a igualdade de condições, o respeito às diferenças culturais e individuais e a participação ativa do cidadão nas decisões do governo.

Sobre a relação conteúdo/forma da educação, o Documento entende que esses aspectos estão interligados. A forma da educação depende de seus fins sociais e das condições apresentadas pela realidade. Define que “uma pedagogia para a transformação, visa construir uma teoria fundamentada numa concepção de mundo, de homem e de sociedade, vinculada a uma prática voltada para as realidades sociais”. E se utiliza de Freire<sup>35</sup> (1989), afirmando que “nisso a escola tem um papel importante e nesse contexto, a Educação Física tem uma participação histórica decisiva”. A escola, pretendendo buscar uma sociedade que se propõe ser livre, não pode restringir a liberdade das pessoas (FREIRE, 1989, p. 13).

A transformação social pretendida no Documento não está apresentada de forma clara. Duckur (2004, p. 33), analisando os desafios e superações necessárias para a transformação da

---

<sup>35</sup> FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

prática educativa, argumenta que “a prática pedagógica somente pode promover a transformação social global se puder mediar às transformações dos sujeitos”. Transformando os sujeitos poderíamos pensar numa transformação da sociedade em sua totalidade. Para a autora, a educação escolar deveria pautar-se pela efetivação de práticas pedagógicas que gerem modificações nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos e professores.

Pensar a transformação da sociedade por meio da educação é cair num idealismo ingênuo, pois são desconsiderados os demais condicionantes e determinantes da sociedade. Entendemos, assim como Duarte (2001), que a aquisição dos saberes não garante por si qualquer processo de mudança, seja nos indivíduos, seja na sociedade. O importante no processo pedagógico com vistas à transformação social é considerar os meios e as formas pelos quais os conteúdos são selecionados, transmitidos e avaliados na escola.

Para Duarte (2001, p. 50) “após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante da educação”. A escola se faz extremamente necessária tanto à reprodução dos indivíduos na vida, quanto à participação desses na produção e reprodução da sociedade. Para o educador não basta formar indivíduos, é preciso saber para que projeto de sociedade e para que projeto de prática social o educador está comprometido.

Entendemos que somente um processo educativo pautado em um projeto político e pedagógico definido e voltado aos interesses da grande maioria excluída que poderá auxiliar na luta pela transformação da sociedade. A escola, os educadores e os intelectuais são decisivos para a construção da consciência de classe do trabalhador, pois o atual sistema educativo, sobretudo no Brasil, vem confirmando o que se diz sobre reprodução, exclusão e dominação. Projetos político-pedagógicos até existem e são propostos, mas são postos em

andamento aqueles que legitimam o sistema e não representam para ele uma ameaça. Essa é uma discussão bastante pertinente, porém, dado o caráter deste estudo, não será possível aprofundar aqui essa discussão.

Para a PC-SC, os conteúdos e conhecimentos devem ser os mais representativos, selecionados entre os bens culturais, e estes só adquirem significado se vinculados à realidade existencial dos alunos. O conhecimento que o aluno traz serve como ponto de partida, considerando “a organização do saber-fazer, o saber corporal, base de toda cognição e fundamental na ação humana para toda vida” (SANTA CATARINA, 1991, p. 69). Nesse aspecto, a PC-SC recorre a Freire (1989),<sup>36</sup> quando afirma que os conteúdos devem fornecer instrumentos teórico-práticos capazes de questionar e solucionar os problemas colocados pela prática social. É pela ação corporal que a criança conhece o mundo e, para aprender e criar, é preciso viver concretamente e corporalmente as relações sociais.

Para o autor, “considerando que qualquer aprendizagem deve ser significativa, a inserção das situações pedagógicas num contexto de significações seria mais adequado para um programa de Educação Física, que a mera exercitação de movimentos corporais isolados” (FREIRE, 1989, p. 140). Afirma que os conteúdos devem representar como ponto de partida os conhecimentos que a criança traz de fora da escola. Entende que, se quanto à leitura e à escrita a criança chega à escola com um considerável conhecimento, o mesmo acontece, em proporções maiores, com as atividades corporais. Supõe que o professor de Educação Física deve preocupar-se em levar os alunos a expressarem um adequado nível de desenvolvimento nos movimentos que ele considera como básicos: andar, correr, saltar, girar, pegar, etc.

A PC-SC encontra dificuldades em estabelecer ou não uma seqüência lógica para o desenvolvimento do conteúdo programático. De modo geral, na Educação Física as diferenças de conteúdos de uma série para outra estão relacionadas aos níveis de complexidade, havendo

---

<sup>36</sup> Essas discussões encontram-se na obra de Freire (1989) embora o Documento não é explícito na citação da fonte.

sempre uma ligação com espaço, tempo, velocidade, resistência, equilíbrio, ritmo, etc. Também, torna-se difícil determinar, pela idade, o desenvolvimento da criança de modo a relacioná-las com as atividades (SANTA CATARINA 1991, p. 69).

Se buscarmos referência nos pressupostos da teoria vigotskiana, poderemos indicar uma saída para essa questão. Considerando que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento – não no aspecto temporal, mas que eles acontecem simultaneamente, onde a aprendizagem antecipa o desenvolvimento - o bom ensino deve se antecipar ao desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski (1994) desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que permite compreender o desenvolvimento como processo.

Assim, o aprendizado que devidamente organizado resulta em desenvolvimento mental é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Para Duarte (2001, p. 96), apoiando-se na teoria vigotskiana, “o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com ajuda de outras pessoas”.

Um aspecto de fundamental importância é o das conseqüências desse conceito para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar. Segundo o autor, para Vigotski, o bom ensino é justamente aquele que trabalha numa perspectiva de constituição da ZDP e não se limita ao nível atual de desenvolvimento. Não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos. É mais do que pensar, é aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção, ao invés disso, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. A constituição da zona de desenvolvimento proximal, também

ocorre em situações cotidianas, o que subsidia a afirmação de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola.

Ainda com relação aos conteúdos, na PC-SC foram estabelecidos alguns itens importantes que devem ser levados em consideração para qualquer seleção de conteúdo em Educação Física: a participação dos alunos; a valorização da cultura popular; o trabalho com as funções psicomotoras e as qualidades físicas; o respeito à individualidade da criança; o incentivo à pesquisa, à observação e ao exercício da reflexão crítica; o desestímulo à competição pura e simples e ao treinamento em idade precoce; a relação entre Educação Física e as demais disciplinas; o estímulo às atividades favoráveis à prática permanente das atividades físicas.

Essa questão relaciona-se com a discussão dos princípios para a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 31), estes princípios remetem à necessidade de organizar e sistematizar a seleção dos conteúdos. A isso, vincula-se a forma como serão tratados bem como a lógica com que serão apresentados aos alunos. Os princípios apontados pelos autores para a seleção dos conteúdos levam em consideração a “relevância social do conteúdo”, a sua “contemporaneidade”, a “adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos”. Sobre a organização e sistematização dos mesmos, os princípios remetem ao “confronto e contraposição de saberes”, à “simultaneidade dos mesmos enquanto dados da realidade”, à “espiralidade da incorporação das referências do pensamento” e à “provisoriedade do conhecimento”.

A relevância social do conteúdo consiste na significação e explicação da realidade social concreta do aluno, devendo oferecer “subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (Ibidem, p. 31). A contemporaneidade do conteúdo refere-se ao avanço do conhecimento, trazendo aquilo que há de atual sem menosprezar o conhecimento clássico. Na adequação às possibilidades sócio-

cognitivas do aluno, os conteúdos devem estar adequados ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e às possibilidades enquanto sujeito histórico.

Na organização e sistematização dos conteúdos o confronto e contraposição de saberes refere-se à necessidade de estabelecer o confronto entre o senso comum e o conhecimento científico. A escola deve propiciar a problematização de outros saberes, possibilitando a superação do senso comum por parte dos alunos. A simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade trata da superação do etapismo, ou seja, que primeiro devemos aprender um dado conteúdo para depois aprender outro, sem estabelecer conexões entre eles e entre o conteúdo e a realidade concreta. Sobre a provisoriedade dos conhecimentos devem ser apresentados como expressão de um determinado momento histórico. A historicidade do conteúdo possibilita ao aluno perceber-se como sujeito da história.

Sobre a abrangência dos conteúdos na Educação Física, a PC-SC entende que ao transmiti-los não pode deixar de lado o conjunto de conhecimentos que compõe a totalidade com as demais disciplinas. A seleção dos conteúdos requer compreensão de alguns pressupostos que dão sustentação teórica e que tenham significado real. A elaboração de conteúdos convenientes a uma visão sócio-educativa da Educação Física exige a compreensão da dimensão do homem neste Universo, considerando as relações que são estabelecidas por ele e sua articulação com a forma.

Segundo Brotmann<sup>37</sup> (In: SANTA CATARINA, 1991, p. 69) “com a simples citação comum de um conteúdo, pouco ou nada se diz sobre as perspectivas de objetivos sob este conteúdo e como deve ser trabalhado e realizado didaticamente no ensino”. Nesta perspectiva, o Documento recorre a Oliveira<sup>38</sup> (In: SANTA CATARINA, 1991, p. 69) para afirmar que:

não basta somente listar como conteúdos para a Educação Física os movimentos naturais básicos, os movimentos ginásticos ou formativos, os brinquedos cantados ou de roda, as qualidades física, as danças, a psicomotricidade, os jogos entre outros.

---

<sup>37</sup> O Documento não indica a fonte bibliográfica utilizada.

<sup>38</sup> O Documento não indica a fonte bibliográfica utilizada.

A definição dos conteúdos leva em consideração: para que servem, por que destes conteúdos, a favor de quem, para quem ou qual significado na vida prática dos alunos. É chamada a atenção para a falsidade da percepção de que o suficiente é a seleção de alguns conteúdos que se julgam importantes e suas aplicações. Essa questão é abordada por Corrêa e Moro (2004, p. 109) que, baseados em Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Sacristan e Gómez (1998), lançam uma série de questionamentos que podem auxiliar na definição dos conteúdos. Para que isso ocorra, deve-se levar em consideração: quais conhecimentos deveriam ser trabalhados pela Educação Física escolar? A quem interessaria o trabalho do conhecimento proposto pela Educação Física escolar? Como organizar esses conhecimentos conforme os interesses e condições da instituição escolar? Quais os procedimentos metodológicos ou estratégias para transformar esses conhecimentos em conhecimento escolar?

A partir desses questionamentos e conforme aponta Bracht (1992, p. 42), o requisito indispensável à prática curricular é o esclarecimento de “quais necessidades vêm atender e da indispensabilidade de sua função, caracterizando assim, o seu objeto”. Ao esclarecermos a quem interessará o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação Física, estaremos definindo o seu papel sócio-político. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 26), “todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico”. Neste sentido, cabe ao professor posicionar-se em relação ao seu projeto de sociedade, de homem, de interesse de classe, adequando-se ao projeto da escola ou resistindo ao mesmo.

Relativamente ao plano do conhecimento em Educação Física pode-se afirmar que o objeto de estudo da Educação Física na PC-SC é o movimento humano. A PC-SC coloca como tema central para a Educação Física o “Movimento Humano, movimento este, que possua significado histórico-social, predominantemente representado pela ginástica, jogos, dança e pelo esporte”. As demais possibilidades de conteúdos tornam-se componentes desta

classificação, estabelecendo relações entre si. Segundo Bracht<sup>39</sup> (In: SANTA CATARINA, 1991, p. 69), o que confere especificidade a Educação Física é o movimento corporal, porém não sendo qualquer movimento que serve de conteúdo. Essa questão é reafirmada na versão de 1998, portanto, faremos as devidas considerações posteriormente, quando abordaremos os pontos pertinentes ao Documento publicado na segunda versão.

O grupo da Educação Física procurou estabelecer a Função Social norteadora (ver tabela 1) nos graus<sup>40</sup> e níveis de ensino para a Educação Física escolar em Santa Catarina. Adotou-se uma escala contendo níveis para o desenvolvimento das atividades de acordo com a graduação dos alunos. Os conteúdos estabelecidos pelo professor deverão atender ao pressuposto dos níveis da “aprendizagem” e do “aperfeiçoamento”. Nestes níveis, como temas centrais, aparece a ginástica, os jogos e a dança, todos ligados ao movimento humano. Como não é função da escola formar atletas, o “alto nível” foi descartado como prioridade, o que não significa negá-lo enquanto consequência.

---

<sup>39</sup> O Documento não indica a fonte bibliográfica utilizada.

<sup>40</sup> A LDB de 1996 estabeleceu novos nomes para os antigos graus de ensino, passando o antigo primeiro grau para Ensino Fundamental e o segundo grau para Ensino Médio, como parte da Educação Básica.

**Tabela 1- Função Social da Educação Física estabelecida pela PC-SC**

<b>Função Social da Educação Física</b>	<b>Graus</b>	<b>Níveis</b>	<b>Temas Centrais</b>	<b>Intervenientes nos temas</b>
a) Aprendizagem	--	Pré-Escola	Ginástica Jogos Dança	1) Ludicidade  2) Determinantes do Movimento  3) Regulação
	1º	1ª/4ª Série	Ginástica Jogos Dança	
		5ª/8ª Série	Ginástica Jogos Dança	
b) Aperfeiçoamento	2º	Todas as Séries	Ginástica Jogos Dança	
c) Alto Nível				

*Fonte: Santa Catarina, (1991, p. 70).*

Nesta perspectiva, a construção e ampliação progressiva do conhecimento permitirão aos alunos exercer uma postura crítica e desenvolver sua autonomia. Entendemos que a função social da Educação Física deva estar imbricada com a função que a escola exerce na sociedade, voltada para determinado projeto de Homem. A educação deveria ser o instrumento para as escolhas do homem livre, democrático, cidadão e autônomo, no entanto muitas vezes acaba se tornando mais uma ferramenta de manipulação e de homogeneização do pensamento crítico da sociedade. Ela legitima as diferenças sociais e marginaliza, ao invés de tencionar a luta contra a ideologia das classes dominantes, e dos direitos dos seres humanos. O conhecimento pode contribuir para esse processo, mas, para que isso ocorra, deve ser possibilitado a todos.

Essa discussão é realizada por Saviani (2005, p. 98) quando afirma que a forma dominante de educação é a escolar que tem função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento. Para o autor, é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, “levando em conta o problema do saber

sistemizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”. Neste sentido a escola torna-se um lugar privilegiado, permitindo detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. Na Educação Física, o professor pode abordar diversos temas em sua aula, além de valorizar a bagagem cultural de seus alunos.

Conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 19), o professor deve “tratar o conhecimento da Educação Física, abordando os temas da cultura corporal a partir do contexto real de sua escola, de sua cidade, de sua região”. Isso oportuniza uma gama enorme de possibilidades com as quais poderá trabalhar, estando inclusos nestas, os jogos populares, além de pensar na função social da Educação Física dentro da escola não só no sentido do resgate de uma cultura que tem sido abandonada, mas também auxiliando no processo de desenvolvimento do aluno como ser que integra a sociedade.

Completando a idéia anteriormente exposta, sobre a função social da Educação Física, aparecem os intervenientes, explicitados no Documento como: 1) ludicidade: compreendida como uma das mais importantes e históricas características da Educação Física, representando o prazer na realização da atividade; 2) determinantes do movimento: são as qualidades, características que estão presentes no movimento, como a força, velocidade, ritmo, etc; e 3) regulação: propõe-se a participação ativa da criança em todas as atividades da Educação Física escolar. Os intervenientes estão presentes em todos os temas, qualificando os movimentos, as atividades e as relações. São os temas centrais que expressam cada ramo do saber, integrando ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto de chegada, permeando todo o seu contexto. (SANTA CATARINA, 1991, p. 69-70).

Com relação à avaliação em Educação Física, o Documento alerta que a idéia manifestada preponderantemente na prática escolar se restringe à medição. Entendem que na avaliação, “os domínios cognitivos, afetivo-social e psicomotor, formam um conjunto único e ser trabalhado e se essa idéia for aceita e reconhecida, devemos entender por analogia que

todo esse conjunto deva ser avaliado, não apenas o aspecto motor, ou o cognitivo, enfim...” (SANTA CATARINA, 1991, p. 70).

Conforme o Documento, não se pode mais admitir uma avaliação em que o improvisado seja a tônica e momento decisivo e único. Para os proponentes da Educação Física, faz-se necessária a definição de objetivos claros, de forma conjunta com os alunos, para o estabelecimento de critérios e parâmetros. Pensar a avaliação representa pensar todo o processo educativo.

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 98), a avaliação na Educação Física escolar “tem sido tratada predominantemente por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender à legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras escolas”.

A PC-SC ainda faz uma crítica às teorias reducionistas<sup>41</sup> da Educação Física, entendendo que “qualquer aprendizagem (seja de ordem motora, social, cognitiva, etc) não se dá de forma fragmentada, distante, isolada da vida e da realidade dos alunos”. As atividades da Educação Física concentradas no desenvolvimento do físico por si só, pouco ou nada conseguem sensibilizar o mundo da educação, desvalorizando o corpo humano e seus movimentos expressivos no contexto sócio-político-cultural (SANTA CATARINA, 1991, p. 70).

O convite é para que os envolvidos no processo educativo escolar repensem a prática, desenvolvendo uma visão crítica dos conteúdos abordados ao longo da história. O homem deve ser visto na sua unidade e no seu coletivo, pelas relações que estabelece com o saber, com o fazer, com o sentir e com o aprender (SANTA CATARINA 1991, p. 70). Apesar de a disciplina apresentar os pressupostos filosóficos e metodológicos, estes nem sempre estão coerentes com a matriz teórica da PC-SC. Na primeira versão, existe uma preocupação em

---

<sup>41</sup> O Documento cita e critica as idéias de Gallahue, Tani, Manoel Kokubun e Proença, na obra **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: 1988.

indicar um rol de conteúdos a serem trabalhados, cuja apresentação ocorre muitas vezes de forma fragmentada, juntamente com a fundamentação teórica.

Analisando o Documento publicado em 1991 percebemos que o mesmo está praticamente todo fundamentado na obra de João Batista Freire (1989). O autor trabalha com a concepção construtivista e, em suas elaborações, levantou a questão da importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brincar. Essa questão se evidencia quando o Documento se utiliza do autor para afirmar que “bem mais que a escola, o brinquedo infantil tem cumprido a importante missão de aperfeiçoar o acervo motor, elevando-o ao nível necessário para dar conta das solicitações que o ingresso no mundo de amplas relações sociais da escola exige” (FREIRE, 1989, p. 112).

O construtivismo lança mão das idéias de Piaget para fundamentar sua proposta. Entendemos que o movimento humano, indicado pelo Documento, fundamentado no construtivismo de Freire (1989), nem sempre está atrelado à especificidade da Educação Física, pois é usado para o desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas e cognitivas em geral. Isso quer dizer que os conteúdos podem ser desenvolvidos pelos jogos, esportes, danças, lutas e ginástica, porém, podem também ser movimentos isolados de repetição de gestos com a finalidade de dar ênfase aos objetivos a serem alcançados fora do âmbito da tematização da cultura corporal.

Freire (1989) preocupa-se com a construção do conhecimento do aluno, levando em consideração as estruturas cognitivas e o meio histórico. Esse entendimento pode ser evidenciado, quando o Documento expõe que:

É a escola portanto, um lugar de produção do Conhecimento, não no sentido de que aí se vão construir as teorias científicas, mas no sentido de que A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO VEICULADO POR ESSAS TEORIAS SE DÁ PELO DOMÍNIO DOS MECANISMOS DA PRÓPRIA CONSTRUÇÃO DESSES CONHECIMENTOS. (...) é justamente no

encontro do saber sistematizado com os conhecimentos de que o aluno já dispõe que emergirá a construção esperada (SANTA CATARINA, 1991, p. 70, grifos no original).

Essa abordagem busca, por meio da Educação Física, contribuir para a construção de projetos educacionais que valorizem a cultura inicial do aluno. Ainda que a concepção de Freire (1989) avance em relação ao ponto de vista em que está colocada a concepção da aptidão física no currículo escolar, esta apresenta limites na medida em que não propõe a transmissão do conhecimento historicamente acumulado como principal função da Educação Física na escola. Também se expressa aqui o posicionamento valorativo frente ao ato de ensinar criticado por Duarte (2003) de que é mais importante a criança construir seu próprio conhecimento do que apropriar-se, via transmissão, do conhecimento elaborado.

Duckur (2004, p. 54), ao realizar a discussão sobre os pontos inconsistentes da obra de Freire (1989), afirma: “ainda que seja extremamente pertinente a opção pelos saberes da criança, é de fundamental importância para a formação de indivíduos autônomos a aprendizagem sistemática dos saberes construídos pela sociedade”.

A crítica referente à utilização da proposta de Freire é com relação aos aspectos do ponto de vista teórico. Não estamos criticando a proposta de Freire para a Educação Física, pois naquele período esta pode ser considerada um avanço nas discussões principalmente referentes as séries iniciais. O que procuramos salientar e como mencionado no capítulo anterior, a PC-SC busca seus fundamentos inspirados no materialismo histórico-dialético, dessa forma, remete-nos ao questionamento: o construtivismo é coerente com tal perspectiva? Tal opção foi de forma intencional ou se desconhecia o teor da PC-SC em relação ao Eixo Norteador?

Procuramos apresentar aqui as principais considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos inseridos na PC-SC publicada em 1991. Buscamos pontuar algumas questões que julgamos inconsistentes e outras que retomaremos na discussão sobre a especificidade da Educação Física inserida na PC-SC publicada em 1998. Passaremos a partir

de agora, a analisar as questões pertinentes à Educação Física inseridas na versão da PC-SC publicada em 1998.

## **5.2 A Educação Física na PC-SC: versão de 1998**

A versão da PC-SC, publicada em 1998, foi elaborada por um grupo composto de sete professores denominado Grupo Multidisciplinar da Educação Física, representantes de algumas regiões do Estado, sob a coordenação de Vânia Santos Ribeiro (SED) e consultoria de Júlio César S. Rocha (UFSC). Coube ao grupo revisar e aprofundar a versão da PC-SC de 1991 com o objetivo de explicitar alguns tópicos e possibilitar um melhor entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos. Dos três volumes indicados no primeiro capítulo, tomamos como referência os volumes I e III.

O volume I compreende as “Disciplinas Curriculares” (1998a), apresenta uma breve introdução e subdivide a fundamentação em tópicos. Reafirma a opção por uma “Educação Física numa perspectiva histórico-cultural”. Além disso, aborda questões ligadas à “corporeidade” e faz considerações acerca dos temas da Educação Física, mais especificamente, sobre o “jogo” e sobre o “esporte”. O volume III, intitulado “Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais” (1998b), traz os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Educação Física direcionados ao curso de magistério. As discussões que apresentaremos nessa parte do texto tomam em consideração as proposições desenvolvidas no campo acadêmico da Educação Física, incorporadas nos dois volumes acima indicados.

A PC-SC, ao conceituar a Educação Física como prática pedagógica, alerta que “a partir de diferentes interesses e concepções pedagógicas possui diferentes concepções de Homem, Sociedade e dos fins da Educação”. O desafio lançado é que a Educação Física seja

percebida como componente curricular, tendo a mesma importância das demais disciplinas, contribuindo para que os objetivos educacionais sejam alcançados (SANTA CATARINA, 1998b, p. 153). Percebe-se uma preocupação em elevar a Educação Física à condição de componente curricular com a mesma importância das demais.

Esse entendimento pode ter sofrido influência da publicação em 1996, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), colocando a Educação Física não mais como atividade curricular e sim como componente curricular articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma exigiu-se um novo pensar e agir por parte dos professores. Conceber a Educação Física na escola nas mesmas condições dos demais componentes curriculares exige uma outra forma de pensar. Segundo Saviani (1994, p. 142), componente curricular é “a forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo da aprendizagem”. Neste sentido, o desafio lançado para a Educação Física é elaborar ações pedagógicas coerentes, pautadas nos eixos pedagógicos que organizam o trabalho escolar.

Na versão publicada em 1998, a preocupação maior é com o embasamento teórico, ou seja, mais do que delimitar conteúdos por série, o importante é o enfoque dado aos mesmos. Como intencionalidade a PC-SC constitui-se mais como política do que técnica, por isso não apresenta receituário para a vivência do ser e do fazer pedagógico. Para o Documento, o desafio que se apresenta para a Educação Física é de que dentro de qualquer processo educacional ela possa ser percebida como um componente curricular. Aponta que sua função social está na aprendizagem de temas relacionados ao movimento/corporeidade, por meio da dança, ginástica, jogo e esporte. Entende que a Educação Física escolar vem se constituindo como prática, a partir de diferentes interesses e concepções pedagógicas.

Com referência aos temas abordados no Documento, estes devem ser entendidos na perspectiva histórica. Neste sentido, conforme a PC-SC, “o jogo, o esporte, a ginástica e a

dança devem ser abordados com intenção crítica de superação, buscando subsídios em autores da Educação Física sustentados na perspectiva histórico-cultural”. Esta abordagem deve considerar os aspectos sociais, políticos, culturais e o saber representativo do cotidiano do aluno. Os conteúdos não devem ser tratados a partir de uma teorização abstrata ou pelo velho praticismo. Faz-se necessário buscar um novo fazer, reflexivo, criativo de forma a enriquecer as aulas sobre os temas da Educação Física (SANTA CATARINA, 1998a, p. 220).

Cabe-nos perguntar: em qual concepção pedagógica de Educação Física se apóia o Documento? A posição política adotada pelos proponentes da Educação Física é coerente com o Eixo Norteador da PC-SC? Partiremos em nossas análises do princípio que a filosofia da PC-SC, inspirada no materialismo histórico-dialético e na concepção histórico-cultural, apontados no capítulo anterior, devem servir de sustentação teórica para a fundamentação da Educação Física no referido Documento.

No texto de apresentação da Educação Física na PC-SC reafirma-se a concepção histórico-cultural como base referencial. É com esse pensamento que os temas jogo e esporte são abordados, para servir de base para os demais, ou seja, a ginástica e a dança. Na perspectiva histórico-cultural, o Documento propõe a união do que for mais significativo ligado ao movimento humano, para contribuir na formação do cidadão. Coloca que alguns fatores devem ser melhor considerados para consubstanciar, mediante a ação pedagógica, a intenção da formação. Esses fatores envolvem a produção histórica do conhecimento, o desenvolvimento do aluno como ser social, o movimento humano e a seleção dos conteúdos e metodologias como meio educacional (SANTA CATARINA, 1998a, p. 220).

Apoiado nesse entendimento, o Documento percebe o “ser humano a partir da prática social e da evolução histórica da sociedade através dos tempos, vendo-o enquanto produto e processo de contradições e transformações” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 219). Nessa versão, o grupo da Educação Física, frente à realidade escolar, dá primazia ao conceito de

corporeidade e movimento humano, pelo seu caráter amplo e indissociável da Educação Física. Da mesma forma como na versão de 1991, a versão de 1998 define o movimento humano como objeto de estudo da Educação Física:

o ensinar e aprender deste componente curricular, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, deverá estar centrado numa práxis transformadora, buscando autonomia de um ser em movimento, tendo desta forma, como objeto de estudo, o próprio Movimento Humano, o qual permeará todos os saberes da Educação Física (SANTA CATARINA, 1998, p. 223, grifos no original).

A PC-SC, ao trabalhar com o movimento humano, dentro das diversas formas em que este se apresenta, entende que “deve pautar-se pelas possibilidades de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 222). A partir desse entendimento, que conhecimento é pretendido pela PC-SC? Em qual concepção de movimento humano se apóia a proposta? Um dos desdobramentos da chamada crise de identidade da Educação Física aparece sob a forma de discussão sobre sua área do conhecimento, a qual elege o movimento humano como seu objeto de estudo. Porém, tal fenômeno comporta-se de maneira complexa e abrangente, fato que torna necessário desenvolver algumas questões pertinentes ao tema.

Conforme o Documento, o movimento humano deve ser expressão de um ser que dialoga com os outros seres humanos e com a realidade, sendo produzido e produto, numa relação dialética. Este movimento se caracteriza como sendo uma ação controlada, voluntária, reflexiva, racional e conseqüente, que possibilita ao homem abstrair sobre a mesma, planejar e estabelecer relações. É entendido como uma das manifestações da relação do homem com o mundo, servindo como uma forma de linguagem que possui historicidade, intencionalidade, sentido e significado.

Observamos que para a PC-SC “as posições desenvolvidas sobre corporeidade/movimento, jogo e esporte devem sustentar todos os demais temas da Educação

Física”. A tese sustentada no Documento, como diferenciadora para a ação educativa da Educação Física, é que:

se o homem é um ser que se expressa pelo movimento, a Educação Física, enquanto espaço pedagógico, não pode ignorar esta característica, utilizando de forma articulada e organizada, propostas de movimentos com múltiplas intencionalidades. Portanto, além de ter um corpo é imprescindível ser corpo (SANTA CATARINA, 1998a, p. 230, grifos no original).

O movimento humano, como instrumento social, deverá ultrapassar o corporal individual e chegar à vivência coletiva. Nessa vivência coletiva, ninguém deve ser excluído, e o aluno passará a reconhecer a importância da Educação Física como meio prazeroso de aprendizagem e desenvolvimento.

Por sua vez, conforme o Documento, “o ensinar/aprender deverá estar centrado numa práxis transformadora, buscando a autonomia de um ser em movimento, tendo desta forma, como objeto de estudo, o próprio movimento humano”. O movimento permeará todos os saberes da Educação Física, sendo necessário superar a supremacia da visão tecnicista ainda presente na ação pedagógica dos profissionais da área, direcionando a Educação Física a uma práxis centrada na reflexão, compreensão e superação da realidade. É esse o redirecionamento da Educação Física escolar que a PC-SC pretende buscar. Para ela, a função social da Educação Física está na aprendizagem de conhecimentos relacionados ao movimento/corporeidade, expressados pela dança, jogos, esportes e ginástica, conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Sobre a concepção de corporeidade, a PC-SC defende que “no desenrolar da história, as manifestações do homem como ser corpóreo se diferenciam, dependendo do seu contexto sócio-cultural”. A existência do homem no mundo não é possível sem a presença corporal. Acrescenta que a “corporeidade é presença no mundo via corpo que sente, que pensa, que age, corpo que, ao expressar-se na história, traz suas marcas, desvelando-as” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 220). E mais adiante completa:

Ao se fazer presente no mundo, o Homem o faz através de seu corpo (corporeidade), que vai além de sua porção biomecânica, portanto, um ser que se movimenta. Movimento cujo sentido e significado representa um fato da cultura e ao mesmo tempo um fator de cultura. Como o movimento constitui-se na razão de ser da educação Física, temos que entender a influência que ao longo do tempo este sofreu e sofre, projetando-o mais especificamente para a atuação no ambiente escolar (SANTA CATARINA, 1998a, p. 222).

Conforme o Documento, a corporeidade associada ao movimento “é de fundamental importância para a Educação Física escolar” (SANTA CATARINA, 1998, p. 223). A PC-SC busca subsídios teóricos fundamentados em Gonçalves (1994)<sup>42</sup> para discutir essa questão. Assim, conforme a autora,

A Educação Física, lidando com a corporalidade e movimento, não tem diante de si um corpo simplesmente biológico, que seria um instrumento da alma, nem apenas um feixe de reações e estímulos externos ou internos, mas a exterioridade visível de uma unidade que se esconde e se revela no gesto e nas palavras. Conceber a corporeidade integrada na unidade do homem significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo, que possui necessidades materiais e espirituais. Sua relação com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo – que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo etc. - , enfim, um ser que sente,... (GONÇALVES, 2002, p. 176).

Nessa reflexão, o sentido da Educação Física encontra seu suporte na concepção do homem orientado pelo pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty. Posiciona-se contra o dualismo cartesiano que vê o corpo e a alma como duas substâncias distintas, além de ir contra o monismo materialista<sup>43</sup> e toda prática pedagógica de cunho behaviorista. Considera insuficientes as concepções filosóficas que ignoram a relação dialética do homem com o mundo e o vêem desvinculado da sociedade.

Gonçalves (2002, p. 177) defende a idéia de uma subordinação das ciências que contribuem para a Educação Física à reflexão filosófica. Para ela, focalizando a ação

---

<sup>42</sup> Utilizaremos em nosso estudo a obra **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. 6 ed. publicada em 2002.

<sup>43</sup> Conforme Frigotto (2006, p. 84), a questão do monismo materialista é uma questão crucial, presente nos confrontos de enfoques na pesquisa e na prática educacional. Para o autor, “a simples exposição dos termos monismo materialista soa, ao senso comum, como uma posição dogmática, doutrinária e determinística”. É preciso compreender de dentro do materialismo histórico o significado de tal enunciado.

educativa na corporeidade e no movimento, tal como se encontra na PC-SC, a Educação Física pode tornar-se uma força transformadora no projeto de humanização e emancipação do homem. Busca resgatar no homem a criatividade, a sensibilidade e a sua natureza social, vendo-o como ser ativo e participante na construção do seu mundo, desmistificando a práxis alienada e buscando superá-la. Não pretendemos fazer aqui um juízo de valor sobre as questões defendidas pela autora, apenas ressaltamos a indisciplina teórica cometida pelos proponentes da Educação Física ao buscar fundamento em uma autora que defende uma concepção contrária ao proposto no Eixo Norteador da PC-SC.

Evidenciamos que a posição acima defendida nos remete para uma concepção de Educação Física idealizada, fora do contexto da escola capitalista em cujo interior confrontam-se interesses hegemônicos e emergentes. Essa questão, para Duarte<sup>44</sup> (apud TAFFAREL e ESCOBAR, 1994) “propicia a emancipação humana ou favorecer a alienação, determinados pelos movimentos sociais organizados e pela realidade conjuntural”.

Sobre a concepção de movimento humano apresentada pela PC-SC, um autor que nos fornece elementos para essa compreensão é Kunz (2004)<sup>45</sup>. Apesar de o autor ser citado nas referências bibliográficas, no texto o Documento não lhe faz referência explícita. Dessa forma, julgamos importante explicitarmos aqui algumas questões sobre a compreensão em torno do movimento e do se-movimentar elaborado por Kunz.

Na segunda parte de sua obra, o autor ocupa-se com a busca de uma legitimidade teórica para a Educação Física, incluindo aí uma concepção filosófico-antropológica para o movimento humano. O movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última.

(...) tento privilegiar o Movimento Humano no ensino da Educação Física  
(...) Mas o movimento, como tema central de aula, também não pode ter um

---

<sup>44</sup> Duarte, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. Campinas. UNICAMP. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, 1992.

<sup>45</sup> Em nosso estudo utilizamos a 3 ed. da obra “*Educação Física – Ensino e Mudanças*” originalmente publicada em 1991.

enfoque biomecanicista ou Behaviorista, mas sim, deve ser visto e interpretado como expressão humana, como função dialógica na relação Homem/Mundo. O tema central de uma aula de Educação Física, assim concebida, é permeado por múltiplas perspectivas para o desenvolvimento e a interpretação do movimento, onde o movimento dos esportes normatizados compõe apenas uma parte deste Mundo do Movimento (KUNZ, 2004, p. 185).

Kunz (2004), assim como a PC-SC, realiza uma crítica ao movimento humano baseado nas análises das Ciências Naturais. Para o autor, a Biomecânica é, neste sentido, uma das maiores responsáveis por esta interpretação, atribuindo ao movimento humano nada mais do que o “deslocamento do corpo ou de partes em um tempo e espaço determinado”. Este movimento é reduzido à sua mensuração como fenômeno físico e não como fenômeno sócio-cultural. Os pontos de referência, ou categorias básicas nesta interpretação, são o tempo e o espaço em que se efetua o movimento corporal.

Conforme Kunz (2004, p. 163), essas formas de investigação não abrangem toda a realidade do movimento humano que se constitui numa complexa teia de relações que envolvem esta realidade. O movimento deve ser visto como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações. O autor contrapõe-se às análises ou pesquisas disciplinares do movimento humano, como é o caso da fisiologia, biomecânica, psicologia, sociologia, etc, defendendo uma interpretação integral, interdisciplinar do mesmo.

Nesta perspectiva, a Educação Física escolar é uma prática que possui grande influência na formação do sentido/significado do movimento humano. Para Kunz (2004, p. 165) “ela se constitui no lócus social mais importante, na maioria das vezes, para a determinação deste sentido”. O ensino deve desenvolver atividades motoras propondo-as em forma de problemas que buscam soluções. Do contrário, se forem consideradas apenas como canais já solucionados e determinados para as atividades do movimento, que precisam apenas ser percorridos, obriga os alunos a se adaptarem à situação de definição do professor.

Kunz (2004), baseado em Tamboer, Gordjin e Buytendijk, dentre outros, desenvolveu uma teoria antropológica do movimento humano denominada “Concepção Dialógica”. Nesta perspectiva, o movimento humano deve ser interpretado como um diálogo entre o Homem e o Mundo, onde o Ser Humano que Se-movimenta deve ser analisado de forma integral.

O Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido-significado do Se-movimentar. Sentido-significado e intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento (KUNZ, 2004, p. 174).

Sobre a compreensão do movimento humano baseada nas Ciências Naturais - criticada pela PC-SC e por Kunz -, Fensterseifer (2001, p. 27) afirma que não é necessário muito esforço para perceber que a Educação Física herdou a influência das ciências ditas positivas. Para ele, a Educação Física, sob influência das ciências positivas, para dar conta de seu objeto, parece definir-se como o “movimento humano”, embora com controvérsias.

Entender que as ciências da natureza podem dar conta do “fato humano” é pactuar com o reducionismo levado a efeito pela tradição dualista do pensamento. O autor ressalva que, por maior que seja a preocupação em destacar a adjetivação “humana” do movimento, este tem uma forte conotação do positivismo do século XIX, o qual forneceu as bases científicas “da e para” a Educação Física. O estreitamento em torno do seu objeto como movimento humano faz com que o movimento, no seu sentido genérico, não seja propriedade exclusiva do ser humano, perdendo as características que o distinguem, tal como a de fazer parte da cultura, “produto genuinamente humano e enquanto tal constitui-se em um objeto complexo” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 252).

Bracht (2003) é um dos autores que trabalha com a idéia da cultura<sup>46</sup> corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física. “A questão do saber sobre o

---

<sup>46</sup> O termo cultura nos últimos anos tornou-se a principal categoria conceitual da Educação Física no Brasil e passa por vários autores, aparecendo com frequência em várias publicações da área, complementada com as expressões: *física, infantil, corporal, de movimento, motora, corporal de movimento*. Afirmar, portanto, que a Educação Física é a área que trata da dimensão cultural não causa mais surpresa ou resistência, porém, não é objetivo nosso promover aqui essa discussão.

movimentar-se do Homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido”. Quando o autor aponta que o objeto da Educação Física é a cultura corporal, cultura corporal de movimento, ou cultura de movimento, se reportando às mesmas atividades humanas presentes em outras concepções. E chama a atenção que, além da diferença terminológica, possui diferenças e conseqüências pedagógicas. “Nessa perspectiva, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela” (BRACHT, 2003, p. 45).

Seguindo o pensamento do autor, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado que mediado simbolicamente o coloca no plano da cultura. Entende que, diferentemente das outras disciplinas, a especificidade da Educação Física possui um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num fazer, num realizar ‘corporal’; b) ser um saber sobre esse realizar corporal. Esse mesmo entendimento também é expresso por Vaz (2002, p. 93) quando afirma que:

é ela uma área de conhecimento que deve tratar, efetivamente, da cultura corporal, que é, por sua vez, duplamente aprendida: por um lado pela mediação reflexiva sobre os temas relacionados ao corpo e à corporeidade; por outro, pelas dimensões técnica e mimética, pela aproximação corporal e estética entre sujeito e objeto.

Da mesma forma que apontado por Bracht e Vaz, o Coletivo de Autores (1992) entende que a Educação Física é uma “prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais”, configurando a área de conhecimento da chamada cultura corporal, representadas principalmente pelo jogo, esporte, dança e ginástica. Acredita que a prática pedagógica em Educação Física surge das necessidades sociais concretas em diferentes momentos históricos.

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 42),

A expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como

compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?

Entender o movimento humano como objeto da Educação Física, assim como faz a PC-SC, é referir-se ao saber específico de que trata esse componente curricular. Sobre essa questão, Bracht (2003, p. 43) nos fornece elementos importantes para tentarmos compreender o que significa definir o movimento humano como objeto da Educação Física. E diz que a definição do objeto está relacionada com a função ou o papel social atribuído à área em questão. “(...) a função atribuída à Educação Física determina o tipo de conhecimento buscado para fundamentá-la e o tipo de conhecimento predominante sobre o corpo/movimento humano determina a função atribuída à Educação Física”. Queremos salientar que não estamos querendo dar primazia à determinada concepção. O que estamos destacando e questionando é que a PC-SC não esclarece que conhecimento é pretendido e como consequência qual a função atribuída a Educação Física escolar.

Quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos pela Educação Física, a PC-SC expõe que a ginástica, a dança, o jogo e o esporte, historicamente produzidos pela humanidade, são os conteúdos da Educação Física. Os mesmos haviam sido indicados na versão publicada em 1991, porém na versão de 1998 “o que se pretende são novas formas de abordá-los, com intenção crítica de superá-los”. Apesar dessa intenção, os temas, ginástica e dança, não foram contemplados no Documento, segundo seus proponentes, devido à restrita bibliografia existente para subsidiá-los na perspectiva histórico-cultural. Vale lembrar que a obra do Coletivo de Autores (1992) contempla os elementos omitidos pela proposta, e poderia ter sido utilizado pelos proponentes da Educação Física, uma vez que a versão publicada em 1998 ocorreu seis anos após a publicação da referida obra.

A ginástica, como conteúdo da cultura corporal, vem sendo pouco oferecida nas escolas, e quando acontece se restringe à ginástica artística, vista como esporte olímpico de rendimento. Podemos pensar a ginástica como um meio da participação de tudo o grupo,

proporcionando a vivência do movimento de acordo com as possibilidades de cada um. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 77), pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação, possibilitando valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal dos alunos. Segundo os autores,

Sua prática é necessária na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77).

Assim, a presença da ginástica se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades. Mas como pensar a inclusão da ginástica se a mesma foi ignorada pela PC-SC?

A dança como conteúdo da cultura corporal pode ser concebida como uma expressão representativa de diversos aspectos relacionados à vida do homem, sendo considerada como uma linguagem social. A dança permite a transmissão de sentimentos, emoções, costumes, hábitos, etc. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 83), “faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança mediante a tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania”.

Na versão da PC-SC publicada em 1998, apenas são apresentados os conteúdos do esporte e do jogo. Quanto ao jogo, este é o primeiro a ser tratado no Documento apresentando as diferentes e até conflitantes concepções. Para a sua definição, o Documento recorre ao Coletivo de Autores (1992), Weisse (1989), Huizinga (1993) e ao dicionário Aurélio (1988). Estes autores apresentam diferentes interpretações e significados atribuídos ao mesmo. Comprovam e evidenciam a riqueza com que ele se apresenta na vida das pessoas, como também, a possibilidade de um fazer pedagógico por meio dele.

Para explicitar a importância do jogo, a PC-SC se utiliza de Santin<sup>47</sup> (In: SANTA CATARINA, 1998a, p. 225), afirmando que “jogar significa distribuir lugares e funções onde os fatos podem ou não acontecer”. Deve-se levar em conta o desenvolvimento da criança enquanto ser social e a produção histórica do conhecimento acerca do jogo e dos *diversos elementos da cultura corporal*, possibilitando a mudança nas regras, produzindo novos jogos. Conforme a PC-SC, a competição, presente no jogo, deve servir para estimular o jogar com o outro de forma cooperativa, desenvolvendo a convivência coletiva.

O jogo como conteúdo da Educação Física oportuniza a participação de todos os alunos, buscando romper com o processo seletivo e elitista que muitas vezes nele é projetado. O jogo pode contribuir também para que seus praticantes façam uma leitura crítica da realidade e se percebam como sujeitos históricos, agentes, produtores e produtos da nossa sociedade. Se os professores procederem nessa perspectiva, estarão contribuindo para legitimar a Educação Física no âmbito escolar, comprometida com uma sociedade mais justa (SANTA CATARINA, 1998a, p. 226).

Com relação ao tema esporte, a PC-SC o aborda como um fenômeno social, que exerce forte influência sobre os indivíduos. E destaca que a Educação Física tem conduzido o esporte escolar à luz do esporte de rendimento, sustentado a partir dos referenciais do treinamento esportivo (SANTA CATARINA, 1998a, p. 227). Desde a antiguidade, a prática do esporte está atrelada ao tempo livre, onde o lazer era um privilégio de poucos, estabelecendo sutilmente a distinção de classes. No desenrolar da história e com o processo de industrialização, ocorreu uma valorização do trabalho produtivo em detrimento do lúdico. Nas palavras de Bruhns (1993), a proposta afirma que

---

<sup>47</sup> SANTIN, Silvio. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 1987.

Paralelamente ao surgimento e crescimento da utilidade e produtividade, um fenômeno surge e ganha força com rápida expansão: o esporte moderno. Este passa a ser mais coerente com a nova ordem voltada ao trabalho, que via no corpo um meio de exploração e domesticação necessárias ao crescimento econômico. O lúdico não sendo disciplinador é incompatível, de certa forma, como reposição de força de trabalho, que é a função do lazer no espaço-tempo em que o trabalho se constitui como valor marcante (BRUHNS, 1993, p. 15).

No Brasil, inicialmente a prática do esporte se restringiu a uma classe privilegiada da sociedade. Na década de 1930 se populariza e se transforma no fenômeno social que conhecemos hoje. Mas a PC-SC, recorrendo a Gonçalves, reconhece que, “sendo um complexo fenômeno social, um produto específico da sociedade industrial, o esporte competitivo participa de suas contradições e ambigüidades, tornando-se um fator político de propaganda a serviço das classes dominantes” (GONÇALVES, 2002, p. 161).

O esporte institucionalizado, ou esporte de rendimento, padroniza o movimento humano e limita os locais e meios para sua prática, apoiando-se na competição, sendo orientado pelos princípios da sobrepujança e das comparações objetivas (SANTA CATARINA, 1998a, p. 227). A PC-SC faz críticas ao esporte institucionalizado, preponderantemente utilizado pela Educação Física. Como exposto anteriormente, o Documento aponta que o esporte, por intermédio da Educação Física, subordina-se ao sistema esportivo e conseqüentemente aos princípios que o determinam, tais como os princípios da “sobrepujança” e “das comparações objetivas”.

No bojo destes princípios desenvolvem-se tendências de “selecionamento”, “especialização” e “instrumentalização do esporte”. Tais princípios, apontados no Documento são formulações de Kunz (1991) baseadas em Maraun (1981) e interpretadas a partir de Trebels (1986)<sup>48</sup>. Apesar de utilizar as formulações de Kunz, o texto do Documento não faz referência ao autor, citado apenas na bibliografia, o que sugere uma apropriação indevida de suas idéias.

---

<sup>48</sup> Ver: Kunz (2004) **Educação Física: ensino & mudanças**. p. 109-111.

O princípio da sobrepujança parte do entendimento de que devemos vencer o adversário de qualquer forma. Está presente aí a opção pela competição, ancorada por um forte discurso ideológico característico da sociedade capitalista: “quem vence no jogo vence na vida”. Essa perspectiva não considera o contexto histórico, não se importando com os meios, mas com os fins. Entretanto, a PC-SC diz que o esporte escolar tem um fim educativo, ganhando importância por ter uma função crítica ao trabalhar a produção de seus valores. Para o Documento, devemos visar uma sociedade igualitária, produzida no coletivo, onde não podemos somente atuar sob o princípio de sobrepujar (SANTA CATARINA, 1998a, p. 227).

No princípio da sobrepujança entendemos estar inserido um elemento importante para a Educação Física, qual seja, a competição. Para Castellani Filho (2002, p. 55), freqüentemente presenciamos o prevalecer de um sentido de competição comprometido com os valores hegemônicos de nossa sociedade, ou seja, os valores do sistema capitalista. Nega-se a possibilidade de olhar a competição como elemento passível de ser construído pedagogicamente. Esse tratamento pedagógico teria o princípio de competir com, no lugar do competir contra, contemplando as diferenças sem camuflá-las, respeitando e valorizando-as.

Essa forma de competição deve estar comprometida com os objetivos da instituição escolar, tornando-se legitimamente possível falarmos do esporte da escola e não na escola, ou seja, competição esportiva da escola e não do sistema esportivo. A mesma compreensão é feita pelo Coletivo de Autores (1992, p. 54), entendendo que “a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”.

Outro princípio do esporte de rendimento é o das comparações objetivas, onde os competidores são pretensamente colocados em igualdade de condições, a partir da determinação dos espaços e locais de disputa e regras padronizadas, passando a se constituir num caráter universal. A consequência deste princípio origina os processos de

selecionamento, especialização e instrumentalização do esporte (SANTA CATARINA, 1998a, p. 227).

No selecionamento classificam-se os alunos por suas habilidades esportivas pelo sexo, biotipo e idade. O biotipo determina a opção por esta ou aquela atividade esportiva e a separação por sexo é fruto de uma produção cultural cuja finalidade é obter o máximo de rendimento físico. O Documento afirma que “as verdadeiras necessidades são as necessidades humanas e não as necessidades masculinas e femininas”. Nessa perspectiva, orienta que não podemos reforçar essa separação e sim possibilitar vivências mútuas (SANTA CATARINA, 1998a, p. 228).

O processo de especialização no esporte de rendimento leva o aluno à prática de apenas uma modalidade esportiva. Objetiva-se o máximo de rendimento, limitando as possibilidades de movimentos que as diferentes modalidades esportivas podem oferecer, o que pode levar a especialização precoce. Sobre essa questão, a PC-SC busca em Kunz (1994, p. 45) elementos para afirmar que a especialização precoce ocorre

quando crianças são introduzidas, antes da fase pubertária, a um processo de treinamento planejado e organizado a longo prazo e que se efetiva em um mínimo de três sessões semanais, com o objetivo do gradual aumento de rendimento, além da participação periódica em competições esportivas.

Para Gonçalves (2002, p. 36), citada pelo Documento,

A valorização excessiva do rendimento absorve o professor com medidas e avaliações e privilegia aqueles alunos que possuem melhores aptidões esportivas, incentivando a competição e a formação das elites. Impondo a produtividade como objetivo prioritário, a Educação Física torna-se veículo de transmissão ideológica do sistema dominante.

A perspectiva de priorizar o esporte em detrimento da criança pode ocasionar implicações negativas, como restringir a vida social ao mundo dos esportes, diminuir o tempo para as brincadeiras e até prejudicar o rendimento escolar.

O processo de instrumentalização, por sua vez desenvolve o gesto puramente técnico quando utiliza métodos e técnicas que padronizam o movimento humano. Esta normatização e

padronização leva os alunos e os professores a limitarem a produção de movimentos expressivos, reproduzindo-os de forma automatizada. Gonçalves (2002, p. 37) afirma que:

A busca do desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, de forma unilateral, utilizando unicamente critérios de desempenho e produtividade, ignorando a globalidade do homem, gera uma Educação Física alienada, que ajuda a acentuar a visão dicotômica de corpo e espírito do homem contemporâneo.

Nessa perspectiva, conforme Kunz (2004),

Na tentativa de copiar de forma irrefletida o esporte competitivo e normatizado do Mundo dos Esportes Organizados e de Competição, introduzem-se no interior da Escola, ou da Educação Física escolar, os “princípios básicos” deste esporte, citados anteriormente, ou seja, os princípios da “Sobrepujança” e das “Comparações Objetivas” e suas conseqüências imediatas: as tendências do “Selecionamento”, da “Especialização” e da “Instrumentalização” (KUNZ, 2004, p. 165).

Ainda conforme o autor,

na prática da Educação Física nas Escolas a padronização do movimento no sentido da concepção do esporte de rendimento se estabilizou a tal ponto que a realização destes movimentos esportivos é recebida e aceita como uma solução quase que natural de toda a problemática do Movimento Humano’ (KUNZ, 2004, p. 185).

Segundo Fensterseifer (2001, p. 251), este entendimento de Educação Física mantém uma relação com currículos centrados, em sua maioria, “nas disciplinas anátomo-fisiológicas”, garantindo pela concepção positivista<sup>49</sup> a cientificidade da Educação Física. Para a PC-SC a aprendizagem dos conhecimentos teóricos e metodológicos do esporte não deve se restringir a uma ação prática do movimento técnico. Nessa perspectiva, o Documento não nega a técnica, apenas ressalta que a mesma deve ser vista com outros olhos. O Coletivo de Autores (1992, p. 71) corrobora com essa idéia, afirmando que colocar um limite para o ensino do gesto técnico não significa retirá-lo das aulas de Educação Física na escola.

Conforme Castellani Filho (2002, p. 45), para nos dizermos possuidores de conhecimentos sobre determinado esporte não é suficiente dominarmos apenas o saber prático

---

<sup>49</sup> O positivismo fundamenta-se na idéia de a sociedade ser regulada por leis naturais. Os métodos para conhecer a sociedade são os mesmos para conhecer a natureza. As ciências sociais, lê-se educação, “é da mesma maneira que as ciências da natureza, objetivas, neutras, livres de juízos de valores, de ideologias políticas, sociais ou outras. As ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica” (LÖWY, 1985, p. 36).

dos gestos esportivos ou da lógica do jogo em si mesmo. Para o autor, esses são apenas dois dos elementos constitutivos das modalidades esportivas. Necessário se faz entender o esporte a partir do instrumento teórico das ciências humanas, pressuposto básico para reconhecê-lo como prática social e fenômeno sócio-cultural. Assim como o exposto pelo Coletivo de Autores (1992), o autor não pretende negar o conhecimento circunscrito ao “saber jogar e ao saber ensinar a jogar”, apenas salienta que existem outras possibilidades para o desenvolvimento do mesmo.

Da mesma forma, Fensterseifer (2001, p. 254) argumenta que os professores de Educação Física não devem parar de ensinar a técnica, apenas parar de ensinar só a técnica. Ainda conforme o autor, “o casamento técnica-rendimento leva os profissionais da educação física a considerarem os movimentos corporais das crianças como não-técnicos”. Para o autor, isso significa entender os corpos desses seres humanos como “desprovidos de cultura, fazendo parte da ordem da natureza”. Apesar da crítica de como o esporte vem sendo desenvolvido predominantemente nas aulas de Educação Física, o Documento aponta para uma ação, na perspectiva de um esporte mais condizente com o ambiente escolar que emancipe o homem e seja um dos sustentáculos de transformação social.

Utilizando-se de Gonçalves (2002, p. 162) o Documento alega que precisamos rever o esporte estudantil numa ótica transformadora, fundamentando sua prática em valores educativos, para que o próprio esporte de alto nível possa tornar-se fator que promova a humanização do homem. Para a PC-SC, a aprendizagem dos conhecimentos produzidos por intermédio do esporte não pode se restringir à prática do movimento técnico, pois leva à automatização. A aprendizagem deve buscar a compreensão e reflexão do gesto esportivo que possibilite a sua elaboração e superação. A pretensão não é eliminar o esporte da escola, mas transformá-lo numa prática educativa que se relacione com os fenômenos sociais. Buscar superar o rendimento, a competitividade, a discriminação e a exclusão, fatores que ainda

permeiam a prática pedagógica da Educação Física escolar (SANTA CATARINA, 1998a, p. 229-230).

A PC-SC preconiza um esporte planejado, crítico, com inúmeras formas de movimento e organização, transformando-se em uma ação pedagógica participativa. Mas alerta que sob os argumentos de que esporte é saúde, cultura e educação, e a ele atribuem-se valores educativos e justifica-se sua presença nos currículos escolares. Outra forma que a Educação Física tem encontrado para justificar o esporte na escola é a socialização, buscando desenvolver valores como a participação, cooperação, integração e solidariedade. A justificativa da socialização pode causar a reprodução dos valores da classe dominante, reforçando as desigualdades sociais ou pode levar à transformação destes valores para produzir uma nova ordem social (SANTA CATARINA, 1998a, p. 229).

A socialização como reprodutora pressupõe que para o convívio em sociedade se faz necessário manter um padrão de comportamento que compreende respeitar regras, disciplinando e submetendo o aluno ao controle do professor. Esse mecanismo de dominação reproduz os valores de uma sociedade autoritária, não oferecendo possibilidade de reflexão ou questionamento ao sistema vigente. No interior desse contexto, o aluno é levado à imobilidade social, contribuindo para a manutenção do sistema capitalista (SANTA CATARINA, 1998a, p. 229).

A socialização como agente de transformação busca um trabalho coletivo com a participação de todos os alunos em qualquer atividade esportiva. Nesse contexto, as regras não podem ser rígidas, pelo contrário, devem ser produzidas pelo grupo, objetivando maiores possibilidades de vivências e experiências de movimentos, proporcionando a inclusão e a participação de todos (SANTA CATARINA, 1998a, p. 229).

Como já nos referimos no capítulo anterior, atribui-se o papel de socialização para a escola e para a Educação Física escolar. A escola tem a finalidade de possibilitar o acesso ao

saber sistematizado e produzido culturalmente e historicamente, tendo um papel importante no desenvolvimento da sociedade capitalista. Neste sentido, a Educação Física teria a mesma função, pois está inserida no currículo escolar. O que se questiona é qual socialização deve ser proporcionada pela Educação Física.

Assim como indicado pela PC-SC, Oliveira (1996, p. 67) também afirma que o termo socialização possui múltiplos significados. Podemos relacionar o termo ao simples contato com outras pessoas como também aproximá-lo à incorporação de valores, disciplina e ajuste social. Na Educação Física geralmente o argumento da socialização vem acoplado ao ensino do esporte, servindo de justificativa para a presença da mesma na escola. Nesse sentido, a socialização pode estar sendo utilizada como um termo coringa, que atribuiria à Educação Física uma importância indiscutível.

Bracht et al (2005, p. 57) chamam a atenção ao fato de que “não há nenhuma referência que a tarefa socializadora seja incumbência de outras matérias de ensino, e num sentido mais amplo, uma função da escola”. Dessa maneira, entende-se que o conceito de socialização aparece como uma “marca distintiva da Educação Física no contexto escolar”. Assume dessa forma uma “valoração positiva que legitimaria a Educação Física enquanto componente curricular”. Conforme os autores, a categoria socialização pode estar camuflando a impossibilidade do professor de justificar a presença da Educação Física na escola pelo seu papel específico.

Conforme Oliveira (1996, p. 67), é preciso destacar que, mesmo dentro de determinada concepção, o significado de um termo ou expressão pode estar circunscrito aos limites de aspectos específicos da ação humana. Nessa perspectiva, Duarte (1999, p. 77) aponta que a atividade humana sempre é social, isto é, uma atividade que se realiza sob determinadas condições sociais resultantes das relações que os homens foram estabelecendo ao longo da história. “O que caracteriza a atividade humana enquanto uma atividade social

não é o fato do indivíduo agir de forma imediatamente coletiva, mas sim o fato de que os elementos constitutivos da atividade são objetivações sociais”.

### **5.3 Síntese Provisória**

Após as considerações pertinentes à especificidade da Educação Física na PC-SC, podemos constatar que o Documento é marcado por uma pluralidade de concepções. Tal pluralidade pode ter sido influenciada pela quantidade significativa de abordagens que tentam dar conta de um sentido para a Educação Física escolar. Essa característica da Educação Física, brevemente ilustrada em nossa revisão bibliográfica, é fruto da crise de identidade e da necessidade de se repensar seu significado. A diversidade de tendências e abordagens retrata as tensões e conflitos, e pode-se até identificar semelhanças entre elas. Para Fensterseifer (2001, p. 31) “todo período de crise constitui-se em terreno fértil para uma pluralidade de proposições”. O autor avalia que essa questão pode apresentar-se como um aspecto positivo, proporcionando a manifestação das diferentes vozes, por outro lado, pode nos levar a um relativismo estéril, segundo o qual tudo vale e se equivale.

A PC-SC, por pretender buscar um entendimento de Educação Física que não se limite às questões da aptidão física, pode ser considerada um avanço. Porém, ao contrário do que fora anunciado, pela leitura da proposta, constata-se que sua fundamentação não se dá coerentemente com a concepção histórico-cultural e os referenciais ligados ao paradigma crítico-dialético. O anúncio pela definição pelo materialismo histórico-dialético e pela concepção histórico-cultural como matriz teórica, e a incorporação de elementos da concepção construtivista, desenvolvimentista, crítico-emancipatória e de autores com diferentes perspectivas teóricas, evidenciam a pluralidade teórica. Dessa forma, confundem-se as diferenças e os antagonismos epistemológicos, políticos e teórico-metodológicos existentes

entre estas correntes teóricas, colocando-as como concepções que se complementam, quando na raiz são até mesmo antagônicas.

A PC-SC aponta para uma Educação Física dentro da perspectiva histórico-cultural, indicando que se busquem conhecimentos nos autores da Educação Física e de outras áreas que desenvolvem ações que sustentadas nesta perspectiva, alinhem novos rumos. Entretanto o Documento se apresenta nessa perspectiva? Encontramos referenciados na fundamentação da Educação Física diversos autores. Os proponentes da Educação Física utilizaram em sua fundamentação, nas duas versões, autores como Freire (1989), Gonçalves (1994), Vigotski (1989), Santin (1993), Bruhns (1993), Kunz (1994), entre outros. Percebemos que cada autor trabalha com determinada perspectiva de Educação Física, perspectivas que chegam, algumas delas, a apresentarem-se como antagônicas em relação ao que se propõe a base teórica da PC-SC.

Essa pluralidade também pode ser evidenciada no Documento editado em 2001, intitulado “Diretrizes 3 – Organização da Prática Escolar na Educação Básica”. Esse Documento define a base, a raiz, o fundamento e a essência da organização curricular da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, tendo sua fundamentação na PC-SC. Determina as necessárias competências e habilidades das quais os alunos devem apropriar-se, bem como aponta os principais conceitos científicos que devem ser ensinados aos alunos. No que se refere à Educação Física, apresenta na sua organização o mapa conceitual que contempla os conceitos essenciais da área.

Encontramos no texto expressões como: “movimento humano”, “a partir das vivências da cultura corporal”, “o conhecimento da cultura de movimento”, “a educação física por meio das habilidades cognitivas, motoras e afetivas”, “compreensão e o uso sadio do corpo”, “a educação física numa perspectiva histórico-cultural”. Essas expressões, apesar de estarem tratando do mesmo objeto, indicam posições teóricas diferenciadas, da mesma forma como foi

apontado anteriormente. Além disso, o documento aponta as habilidades e competências necessárias que devem ser desenvolvidas pela Educação Física. Infere-se por esta compreensão de que a elaboração desse documento, apesar de indicar o referencial da PC-SC, não condiz com os pressupostos teóricos “pretendidos” pela mesma.

Percebemos que o texto da Educação Física publicado na versão de 1998 possui como característica a pluralidade de concepções e o ecletismo. Diferente da versão de 1991, sustentada principalmente no construtivismo de Freire (1989), a versão de 1998 parece não possuir clareza com relação aos aspectos teóricos. Dado o período em que foi elaborada, essa postura não deveria ocorrer, devido à vasta publicação existente na área vinculada aos pressupostos pretendidos pelo Documento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo buscaram compreender melhor a concepção de Educação Física na Proposta Curricular de Santa Catarina, dando ênfase aos pressupostos teórico-metodológicos e ao trato com o conhecimento. Tal preocupação surgiu pelo fato de vivenciamos no dia-a-dia essa problemática e sabemos o quanto é difícil concretizar as ações pedagógicas sem o entendimento dos aspectos teóricos. Ainda que tenhamos estabelecido algumas relações no decorrer dos capítulos, cabe neste momento, tecer algumas considerações que não se pretendem conclusões definitivas, mas que são importantes e indicam a necessidade de continuar refletindo sobre a temática em estudos futuros.

Algumas análises mostram que a PC-SC ainda não foi efetivada na prática pedagógica do magistério catarinense, como balizadora do desenvolvimento das ações ligadas ao processo ensino-aprendizagem. Para Niece (1995, p. 87), durante a sua implementação não se desenvolveram estratégias que permitissem a participação dos professores e não houve acompanhamento sistemático do professor em sua prática. Promoveu-se a representação de um processo autoritário que apenas criou resistência às diretrizes propostas.

Outro fator que merece destaque foi a descontinuidade das políticas educacionais pelas diferentes gestões do sistema de ensino. As sucessivas trocas de governo nos levam a acreditar que a PC-SC constitui-se como uma política de governo e não como uma política pública de Estado. Isso fica claro pelo fato de o Documento ficar em maior evidência em determinados períodos do que em outros. A SEE transferia a responsabilidade da qualidade de ensino ao professor, sem comprometer-se efetivamente com os resultados a serem alcançados.

Em nosso estudo constatamos mais um fator que pode ter sido determinante para a não efetivação da PC-SC. O Documento se apresenta de forma inconsistente e contraditória na fundamentação teórica, tanto nos aspectos relacionados ao Eixo Norteador como nas

especificidades da Educação Física. Não estamos apontando uma ausência de articulação entre teoria e prática, mas a existência de lacunas na teoria gerando a necessidade da realização do estudo no campo teórico. Identificamos a necessidade de elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos e históricos da educação com a proposta específica para a área da Educação Física.

Para a PC-SC, assumir a concepção do Materialismo Histórico como base teórica do trabalho a ser desenvolvido fundamenta a possibilidade de o homem transformar a forma atual de organização social, além de contrapor-se à visão funcionalista positivista de homem - subordinado às necessidades naturais - e de sociedade - compreendida de forma a-histórica. Parece-nos que esse entendimento é um tanto idealista ao simplesmente anunciar a base teórica, no caso o materialismo histórico-dialético. Tal opção é realizada sem levar em consideração as condições objetivas para desenvolver o trabalho pedagógico, quais sejam, recursos materiais, humanos e financeiros, impossibilitando a atuação dos agentes envolvidos na perspectiva da transformação social pretendida.

Apesar de a PC-SC pretender se tornar um documento que traduzisse a tentativa de redemocratizar o ensino catarinense, a mesma tem como característica a contradição e o ecletismo. A contradição havia sido apontada no estudo realizado por Carvalho (2001), entre o dizer e o fazer da SEE frente à mesma. Em nosso estudo, essas contradições também se evidenciam, porém, no próprio dizer da PC-SC. São contradições referentes ao plano teórico, pois utilizam-se de concepções divergentes para a fundamentação da Educação Física e, da mesma forma, nos pressupostos do Eixo Norteador.

A PC-SC afirmava a impossibilidade de elaboração de uma proposta baseada no espontaneísmo, pois deveria primar pela participação coletiva. Para isso os professores deveriam conhecer o todo da proposta, no entanto, o que podemos observar é que a sua elaboração parece ter sido de forma fragmentada, sugerindo que os proponentes da Educação

Física não possuíam o entendimento da filosofia pretendida pela proposta. Além disso, houve a participação de um reduzido grupo de professores na elaboração do documento específico da Educação Física. Ações nesse sentido, como assevera Fensterseifer (2001, p. 36), revelam

uma falta de reflexão sobre os pressupostos que orientam sua prática, tornando-os suscetíveis a incorporar discursos de forma mecânica e infundada, rendendo-se aos modismos ditados pelo último “guru”, o que, via de regra, significa o abandono de conquistas já realizadas.

Podemos observar que as distinções teóricas no plano do conhecimento, na pluralidade de concepções e na utilização de autores de diversas matrizes epistemológicas caracterizam o Documento pela indisciplina teórica. A indisciplina a que nos referimos, segundo Triviños (1987, p. 15), pode ser definida “como uma ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, orientam a prática social que realizamos”. Muitas vezes, embora estejam se referindo ao mesmo objeto, as direções tomadas são antagônicas, caracterizando-se por um ecletismo intelectual.

O ecletismo caracterizado na PC-SC pressupõe uma conciliação entre as várias abordagens, havendo uma associação, uma justaposição das várias concepções para a elaboração das análises e novas sínteses. O ecletismo se manifesta na PC-SC posto que os seus primeiros enunciados se dizem comprometidos com a perspectiva materialista e com a concepção histórico-cultural, mas nos encaminhamentos de conteúdos e metodologias, se desvinculam daquilo que fora proposto. Para Frigotto (2006, p. 85) “a postura do ecletismo metodológico historicamente representa uma aparente concessão do mito positivista de uma ciência social neutra, imparcial, em face do avanço do pensamento marxista”.

Segundo Pereira (2000, p. 90) “o ecletismo vem opondo-se historicamente à concepção do materialismo histórico-dialético, fundamentalmente por não reconhecer que a produção de conhecimento é social”. Para a autora, ao defender todas as perspectivas, não reconhece nenhuma como a mais competente para a compreensão dos fenômenos sociais. Vivemos numa sociedade de classes, onde as abordagens, no ensino, na aprendizagem e na

pesquisa, são comprometidas com posicionamentos sociais. O ecletismo, apontado anteriormente também foi observado em outros estudos referentes à PC-SC, podendo-se destacar o estudo realizado por Rosa (2006), investigando a Matemática, e por Pereira (2000), que investigou a História, ambos tendo por objeto a PC-SC.

Para que a PC-SC se torne uma possibilidade nas práticas pedagógicas, precisa esclarecer melhor o seu caráter epistemológico, pois seu entendimento pelos professores necessita ir além do discurso. Discurso que proclama os compromissos com o materialismo histórico-dialético em seus fundamentos gerais e nos pressupostos da Educação Física, mas sugere autores das mais diversas e, até mesmo, perspectivas contraditórias. Cabe aqui nos questionar: como pedir coerência à Educação Física, se a fundamentação teórica da PC-SC não é coerente?

A PC-SC sob a roupagem de um discurso novo, é conservadora por se apresentar com uma elaboração eclética, dificultando a sua compreensão e conseqüente utilização na prática pedagógica. Pensar a Educação Física no contexto escolar hoje requer muita clareza na definição de qual concepção pedagógica se defende para a sua implementação no cotidiano escolar, assim como indica o Coletivo de Autores (1992).

A tese sustentada no Documento é que o homem é um ser que se expressa pelo movimento. Tal característica estabeleceria sua diferença na ação pedagógica em relação às demais áreas do conhecimento. A Educação Física, como espaço pedagógico, não pode ignorar esta característica utilizando de forma articulada e organizada propostas de movimentos com múltiplas intencionalidades. A PC-SC aponta que “é preciso que se busquem conhecimentos nos autores da Educação Física e de outras áreas que desenvolvem ações sustentadas na perspectiva histórico-cultural”. Porém, no desenvolvimento do trabalho constatamos que a perspectiva indicada pela PC-SC não se encontra efetivada nos aspectos teórico-metodológicos da Educação Física.

Pensar uma proposta para a prática pedagógica da Educação Física requer que a percebamos como componente curricular responsável pela apreensão da realidade social do aluno. Conforme Castellani Filho (2002, p. 53), nessa realidade social, o aluno está inserido no que se denomina cultura corporal. “O desenvolvimento de tal capacidade de apreensão tem, por sua vez, a finalidade de vir a proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno”.

A dança, o esporte, o jogo e a ginástica, apontados pela PC-SC, constituem uma totalidade dessa cultura corporal. Materializando-se por meio do ensino, ganham forma mediante as práticas corporais que, como práticas sociais, deveriam refletir a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. Concordando com Castellani Filho (2002, p. 54), entendemos que “compete à Educação Física dar o tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal”, representados predominantemente pela dança, ginástica, esporte e jogo, “reconhecendo-os como dotados de significado e sentido, porquanto construídos historicamente”.

Sabe-se que a Educação e a Educação Física por si não transformam uma sociedade, no entanto, algumas concepções indicam possibilidades para construções de novas práticas. A PC-SC avançou nesse sentido, faltando-lhe superar algumas posturas lineares e aprofundar os aspectos teórico-metodológicos. A busca por alternativas para que a PC-SC auxilie na prática pedagógica capaz de desvendar as contradições existentes na sociedade do capital torna-se uma tarefa no sentido de discutir, refletir concretamente e progredir no âmbito do fazer pedagógico.

Nesse sentido a Educação Física deve estar comprometida com um projeto pedagógico originado no seio da classe trabalhadora, buscando sua emancipação. Para os Coletivos de Autores (1992, p. 26), se faz necessário superar a idéia de que a ação educativa da Educação Física se dirige tão somente à dimensão motora, ou melhor, a uma formação corporal

desvinculada de outras dimensões que compõem a totalidade do ser humano. Visualiza-se superar a visão fragmentária de homem desvinculada dos determinantes políticos, econômicos e culturais. Para os autores

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico (...). É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Estas questões nos remetem a outras, pois, com o que observamos com o estudo da PC-SC, é possível identificar com clareza qual o projeto de homem e sociedade se está perseguindo? A escola pública, por meio da PC-SC, está preocupada com os interesses da classe trabalhadora? O ecletismo e a pluralidade de concepções presentes na proposta não nos permitem uma clara resposta para essas questões.

Entendemos que a PC-SC avançou teoricamente em relação à concepção da aptidão física como referência para a Educação Física. Contudo, o Documento apresenta limites, alguns pontuados no decorrer do texto. Esses limites referem-se principalmente aos aspectos teórico-metodológicos em que são identificadas posições divergentes, pois não desconsideramos e nem pretendemos desqualificar as concepções teóricas da Educação Física inseridas na PC-SC. Nosso olhar esteve focado em perceber as contradições teóricas que caracterizam o documento.

Portanto, queremos entender a Educação Física escolar incorporada na PC-SC respaldada numa teoria consistente sobre o que vem a ser o conhecimento e que apresente uma possibilidade real de efetivação. Para tanto, esta tarefa deve apresentar uma proposta onde o desenvolvimento do conhecimento possa se efetivar por uma teoria coerente, que sustente e subsidie o processo educativo e que, por conseguinte, também irá auxiliar no encaminhamento metodológico. Por mais que tenhamos procurado discutir questões

essenciais relacionadas à PC-SC, muitas delas continuam abertas. Desse modo, acreditamos que, como síntese provisória, tenhamos ter contribuído para o debate.

## 7 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cláudio Luis de Alvarenga. **Educação Física e filosofia: a relação necessária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris, Presses Universitaires de France, 1977. 236p.

BARTHOLO, Márcia Fernandes. A construção do conhecimento e o projeto político-pedagógico da educação física. **Pensar a Prática 3**: 53-64, jul/jun, 1999-2000.

BEDIN, Gilmar Antônio. **Cidadania** (verbete). In: Dicionário crítico de educação física – GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. (org). – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. – (Coleção educação física).

BELTRAMI, Dalva Maria. Dos fins da educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2001.

BRACHT, Valter (org). **As Ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. In.**Revista Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. Cedes**, ano XIX, nos 48 p. 69-88, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 160p, 2003.

BRACHT et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção educação física).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUHNS, Heloísa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

BUEMO, Eliani A . Busnardo. **Proposta curricular para a escola pública de Santa Catarina - Considerações históricas.** Disponível em: <[www.febe.edu.br/divulgacao/artigo06.doc](http://www.febe.edu.br/divulgacao/artigo06.doc)> Acessado em: 6 de outubro de 2005, 18:06:07.

CAMPOS, Luiz Antonio Silva. **Os caminhos e os descaminhos da Educação Física Escolar: refletindo sobre o pensamento teórico a partir da prática docente.** Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas, SP, 2004.

CANFIELD, Jefferson T. A ciência do movimento humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.14, n.3, 1993, p.146-148.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação Física da Escola e a Educação Física na escola.** Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CARVALHO, Maria Waltair. **Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação.** Dissertação de Mestrado. UFSC, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 60).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

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

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação física escolar: reflexão e ação curricular** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. – (Coleção educação física).

CUNHA, Manuel S. V. **Da educação física à motricidade humana.** Portugal:Universidade da Madeira, 2002.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo, Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3. ed. – Campinas SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** : quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 86).

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação física e esportes).

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. – (Coleção educação física).

FERNANDES, Catarina Costa. **Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise sob o prisma do currículo como política social e cultural**. Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura: UDESC, 2001.

FERREIRA, Marcelo Guina. Teoria da Educação Física: Bases Epistemológicas e Propostas Pedagógicas. In: NETO, Amarílio Ferreira; GOELLNER, Silvana Vilodre; Valter Bracht (org). **As Ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

FICHTNER, Bernd. A psicologia histórico-cultural – contribuições para a educação no terceiro milênio. In: **Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina**. Blumenau, SC, 1998.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GAMBOA, Silvio, Sánchez. Pesquisa em educação física: as inter-relações necessárias. **Motrivivência**, v.5, n.5/6/7, p. 34-46, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 9 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 6ª edição, 2002.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KOSIK, P. V. **A Dialética como lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LOMPSCHER, Joaquim. Vigotski e a escola hoje. In: **Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina**. Blumenau, SC, 1998.
- LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social. Elementos para uma análise marxista**. São Paulo, Cortez, 1985.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LURIA, A. R.; Paulo Bezerra. **Curso de psicologia geral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991-1994. 4 v.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11ª ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1999.
- MELLO, Rosângela Aparecida. Reflexões sobre a educação física escolar no contexto da crise e reestruturação do capital. In: **JORNADA DO HISTEDBR: Região Sul, II.**, 2002,

Ponta Grossa e Curitiba. A produção em história da educação na Região Sul do Brasil. **Anais...** Campinas, SP: HISTEDBR, 2002.

MIRANDA, Marcelo Ferreira. **Educação Física: correspondência entre formação acadêmica e atuação profissional – um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2003.

MUNARIN, A. **Educação e esfera política na serra catarinense: a experiência política do plano regional de educação.** Florianópolis: UFSC, 2000.

NIECE, Alberto Machado. **Um estudo sobre a implementação da proposta curricular de educação física do estado de Santa Catarina no município de Itajaí – SC.** Dissertação de Mestrado em Educação: PUC-SP, 1995.

OLIVEIRA, Betty A. de. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro –** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 54).

PIVA, Angela Maria Dal. A Concepção Histórico-Cultural de Aprendizagem e suas Implicações na Atuação Pedagógica do Professor. Revista In: **Pauta**, volume II, no 1, julho/dezembro, 2003.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina.** Chapecó: Universitária, 2000.

RESENDE, Helder Guerra de. Concepções em torno da Relação Teoria-Prática e suas possíveis implicações no âmbito acadêmico e profissional. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, 2 (1):25-35, 2001.

RODRIGUES, Lílian B. S. **Da intencionalidade à ação: A proposta curricular de Santa Catarina diante da prática pedagógica.** Dissertação de Mestrado em Educação. FACIPAL, 2003.

ROSA, Josélia Euzébio da. **O desenvolvimento de conceitos na Proposta Curricular de Matemática do Estado de Santa Catarina e na Abordagem Histórico-Cultural:Um estudo de relações.** Dissertação de Mestrado. UFPR, 2006.

SÁ, Francisco Alves. **A Proposta Curricular de Santa Catarina como eixo de análise para as aulas de Educação Física.** Dissertação de Mestrado. UFSC, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular**. Florianópolis, No 1, 1989a.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular: Duplo Desafio**. Florianópolis, No 2, 1989b.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis, No 3, 1990a.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular: e o processo continua**. Florianópolis, No 4, 1990b.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado e Educação: **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis-(SC), 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidade**. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 24. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas SP: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, P. da T. N. **A formação do Professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física. Raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados. 1994.

TAFFAREL, C. N. Z; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física? um exemplo do simplismo intelectual. **Revista Movimento**, Porto Alegre: ESEF-UFRGS, 1994.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. Rio de Janeiro: **Motus Corporis**, v.3, n.2, p. 9-49, dez. 1996.

TOJAL, J. B. **Motricidade humana: o paradigma emergente.** Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1994.

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

VAZ, A.F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: Alexandre Fernandes Vaz, Deborah Thomé Sayão e Fábio Machado Pinto. **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física.** Florianópolis, SC: UFSC, 2002, p.85-107.

## **Bibliografia Complementar**

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Convite à filosofia**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

BETTI, M. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-82, 2002

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CUNHA, Manuel S. V. **Motricidade Humana, uma nova ciências do homem**. Ciclo de Conferências ISEF/UTL, Lisboa, Portugal, 1989.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

GAMBOA, Silvio, Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1996.

LIMA, H. L. Epistemologia, relativismo e educação física. **RBCE**, Campinas, v.22, n.22, p.65-77, set. 2000.

MINAYO, M. C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro. HUCITEC-ABRASCO, 1992.

OLIVEIRA, A. A. B. **Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da UEM**. Dissertação de mestrado. Santa Maria: UFSM, 1988.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à Brasileira. In: Sader, Emir; Gentili, Pablo. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

PEREIRA DA COSTA, Lamartine. **Diagnóstico de Educação Física e desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

SAVIANI, D et all. **Filosofia da educação brasileira**. 2ª ed. – Rio de janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

RESENDE, H. G. DE & SOARES, A. J. G. Elementos Constitutivos de uma Proposta Curricular Para O Ensino-Aprendizagem da Educação Física na Escola: Um Estudo De Caso **Perspectivas em educação física escolar**. Volume 2 - número 1 –. p. 32-45. 1997.

RESENDE, H. G. DE & SOARES, A. J. G. Conhecimento e Especificidade da Educação Física Escolar, na Perspectiva da Cultura Corporal. **Revista Paul. Educ. Fís.** São Paulo, supl. 2, p. 49-59, 1996.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componentes curricular? Isso é história! Recife: EDUPE, 1999.