

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VANIA VITORIO

**O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V845c Vitorio, Vania.

O conhecimento em educação física na formação
continuada em Santa Catarina / Vania Vitorio; orientador:
Vidalcir Ortigara. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2013.
208 p. : il.; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma-SC, 2013.

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

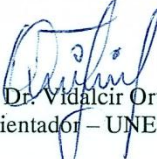
VÂNIA VITÓRIO

**O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SANTA CATARINA**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 22 de abril de 2013.

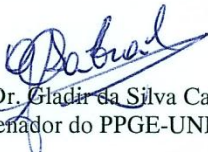
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Orientador – UNESC)


Profa. Dra. Astrid Baecker Avila
(Membro – UFPR)


Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Ademir Damazio
(Suplente – UNESC)


Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coordenador do PPGE-UNESC


Vânia Vitório
Mestranda

Dedico este trabalho a meus pais,
Rosa Maria Alves e Lauro Silvino
Vitório (in memoriam), por tudo
que eles representam em minha
vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares. Irmãos, sobrinhas (os) pela presença sempre discreta, marcante e carinhosa em minha vida. Especialmente à Sandra, Paula e Cintian.

Agradecimento especial ao meu irmão Vanderli, pela parceria permanente, e à Solange, pela disponibilidade em ajudar.

Ao meu orientador, Vidalcir Ortigara, por sua enorme capacidade de reunir simplicidade de ser com profundidade do conhecer. Com efeito, me possibilitou grandes transformações.

Ao meu amigo “mano” Kabuki e à Ana pela amizade e incentivo para iniciar este percurso. Sua visão de mundo, responsabilidade, ética e justiça sempre me inspiraram.

Aos amigos de sempre, pelo apoio incondicional: Rita, Sansão, Cláudia, Carla, Sirléia, Jaqueline, Ana Lúcia.

À Anelise, pela amizade e pelo empenho e responsabilidade em manter o Curso de Educação Física um espaço profícuo de trabalho e conhecimento.

Aos membros da banca examinadora, Alex Sander da Silva e Astrid Baecker Ávila, pelas contribuições, especialmente à Astrid, que me orientou também com suas produções.

À Elis! Pela presença constante e marcante em minha vida.

Ao corpo administrativo e docente da E.M.E.I.E.F. “Oswaldo Hulse”, pela compreensão e apoio a todas as solicitações.

Agradeço a todos os que, a sua maneira, contribuíram para que atingisse este objetivo.

“Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.”

(Karl Marx; Friedrich Engels)

RESUMO

Este estudo intenciona conhecer a formação continuada em Santa Catarina que contemplou professores de educação física entre 2003 e 2010. O foco central foi a análise da noção de conhecimento em educação física abordado na formação continuada a partir do exposto em entrevista pelos formadores quanto à seleção, organização, sistematização, abordagem dos conteúdos e sua direção teórico-metodológica, com o intuito de explicitar o conhecimento em educação física abordado nas formações e verificar se o mesmo se articula com os pressupostos da Proposta Curricular. Os dados foram obtidos com entrevista de nove formadores. Para a análise optamos, primeiramente, por descrever os elementos centrais das formações realizadas pelos formadores, que nos auxiliaram, na sequência, na análise das questões do conhecimento. A partir desses elementos centrais chegamos a dois blocos de análise. Um, da estrutura e seu propósito: caracterização dos formadores, a formação acadêmica e a atuação profissional; e da organização/sistematização da formação realizada em relação a tema, continuidade, direção, escolha dos formadores, períodos de tempo. Outro, das formações: da noção de conhecimento abordado nas formações, em que evocamos os critérios de seleção de conteúdo, conteúdo, procedimento didático e a relação entre a PCSC e a formação. Concluímos que o conhecimento abordado nas formações está distante de um avanço na perspectiva de uma prática que considere a relação entre as premissas teórico-metodológicas com os conhecimentos específicos a serem ensinados, ou seja, avanço do conhecimento na perspectiva ontológica realista crítica. Os conteúdos não se vinculam a um projeto crítico de educação, articulados ao materialismo histórico. O conhecimento abordado, quase na totalidade das formações pesquisadas, se assenta sobre uma concepção ontológica realista empírica que o mantém superficial, eclético e insuficiente para conhecer os nexos causais que determinam a realidade, o que dificulta as possibilidades de novas objetivações para a educação física na perspectiva da formação humana para a emancipação.

Palavras-chave: Educação física-Formação continuada; Educação física-Conhecimento; Educação física-realismo crítico.

ABSTRACT

This study has the objective of knowing the continuing education in Santa Catarina state which was formed by Physical Education Teachers from 2003 and 2010. The main idea was the analyses of the notion of knowledge in Physical education discussed in the continuing education by interviews taken from the instructors of these courses and also by the selection, organization, systematization, the way the contents were given, its methodological the theatrical position, with the purpose of explaining the knowledge in Physical Education studied in the continuing education, and verify if it is the same issue of the curriculum of Santa Catarina state. The data was taken from the interview of nine instructors. To analyze we decide; firstly, describe the central elements of the continuing education performed by the instructors, who helped us in the sequence of the questions about the knowledge. From this reflection we have gotten to two central ideas. One of the content and its purpose: the instructors features, their previous graduation, their experiences, and about the organization/systematization of the continuing education in relation to the theme, continuing, duration, instructors who were chosen to give the courses. Another about the continuing education meetings: notion of Knowledge discussed in each meeting, selection of issues discussed, methodology and the relation between the PCSC (Curriculum Proposed by the Santa Catarina state) and the continuing education. We concluded that the knowledge discussed in the continuing education is far from the practical improvement of teaching that considers the relation between the theories with the specific knowledge to be taught, in other words, improvement of the Knowledge by the ontological critical reality. The contents do not match with a critical education project, related to the historical materialism. The knowledge discussed in almost all the continuing education that was researched is based upon an ontological realist empirical conception which keeps it superficial. This interferes in new possibilities for the Physical Education subject in the perspective for the professional and human development.

Key words: Physical education, continuing education, Physical education and knowledge, Physical Education and critical thinking.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Formações por região em Santa Catarina..... | 17 |
| Tabela 2 – Formadores por região em Santa Catarina..... | 18 |
| Tabela 3 – Formadores por região em Santa Catarina em formações distintas..... | 18 |
| Tabela 4 – Formadores selecionados para entrevista por região em Santa Catarina..... | 18 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ACT | Admitidos em Caráter Temporário |
| ARENA | Aliança Renovadora Nacional |
| CLE | Coordenadoria Local de Ensino |
| CODEN | Coordenadoria de Ensino |
| DEM | Partido Democratas |
| EF | Educação Física |
| EFPC | Educação Física Articulada à Proposta Curricular |
| E-MAIL | Correio Eletrônico |
| GERED | Gerência Regional de Educação de Santa Catarina |
| HDL | Lipoproteína de Alta Densidade |
| IMC | Índice de Massa Corporal |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDL | Lipoproteína de Baixa Densidade |
| PC | Proposta Curricular |
| PCSC | Proposta Curricular de Santa Catarina |
| PDS | Partido Democrático Social |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PFL | Partido da Frente Liberal |
| PhD | Doctor of Philosophy |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PP | Partido Progressista |
| SDR | Secretaria de Desenvolvimento Regional |
| SERE | Secretaria Executiva Regional de Educação |
| SIM | Saúde, Instrução e Moradia |
| SUBEN | Subunidade de Ensino |
| UCRE | Unidade de Coordenação Regional de Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 21 |
| 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 24 |
| 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA | 32 |
| 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 60 |
| 3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA | 68 |
| 3.1 O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA | 89 |
| 3.2 A FORMAÇÃO HUMANA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR..... | 100 |
| 4 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: NO LIMITE DO EMPÍRICO | 109 |
| 4.1 ESTRUTURA E PROPÓSITO DAS FORMAÇÕES | 111 |
| 4.1.1 Caracterização dos formadores | 111 |
| 4.1.2 Organização e sistematização das formações..... | 125 |
| 5 NOÇÃO DE CONHECIMENTO ABORDADO NAS FORMAÇÕES: APOLOGIA DO NOVO..... | 139 |
| 5.1 PARA SABER-FAZER: PROBLEMATIZAÇÃO, REFLEXÃO E RESPEITO AOS CONHECIMENTOS DO PROFESSOR | 140 |
| 5.2 CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ABORDADO NAS FORMAÇÕES: APOLOGIA AO NOVO X CONHECIMENTO CRÍTICO..... | 163 |
| À GUIA DE CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DE NOVO ESTUDO..... | 186 |
| REFERÊNCIAS | 200 |
| ANEXO(S) | 205 |

1 INTRODUÇÃO

É recorrente no meio educacional a referência acerca da importância da formação continuada como componente indispensável para a melhoria da prática pedagógica do professor. Muitos sinônimos são incorporados ao termo formação continuada – formação em serviço, capacitação, formação contínua – que mesmo divergindo em conceitos buscam expressar o mesmo significado, ou seja, formação do professor após a formação inicial.

Não considerando aqui o termo, mas seu significado, este estudo intenciona conhecer a formação continuada em Santa Catarina que contemplou professores de educação física entre 2003 e 2010. O estudo investigou, a partir da organização, sistematização, efetivação das formações e seus formadores¹, o conhecimento em educação física abordado nas formações no período de governo do mesmo grupo político – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – que fomentou a gênese da Proposta. Nossa referência de análise do conhecimento tratado é a orientação teórico-filosófica da Proposta Curricular do Estado que, por sua vez, estabelece os pressupostos teórico-metodológicos das áreas de conhecimento constantes do currículo escolar.

A pesquisa se faz relevante por atuarmos na educação física na educação básica da rede pública e na formação inicial – graduação em educação física, licenciatura – e percebermos cotidianamente a ênfase dos envolvidos nos processos pedagógicos quanto à necessidade de formação continuada como continuidade do processo de formação do

¹ Aqui nos referimos aos responsáveis em ministrar os cursos de formação.

professor. Essa continuidade, considerada essencial para a qualidade da ação pedagógica da educação física, também permeia os discursos dos gestores e o documento oficial balizador da prática pedagógica do estado – Proposta Curricular – elaborada há 22 anos.

Na abordagem desse tema muitas questões vêm à tona na busca para elucidar as necessidades de se ter e fazer formação continuada. Não teremos condições de abarcar todas neste estudo. Ademais, há a relação desta com a qualidade da educação física, no sentido apontado na Proposta Curricular (1991, p. 69):

A educação física como atividade educativa, será tanto mais conseqüente em relação aos objetivos políticos pedagógicos, quando mais os professores, como intelectuais, 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 a sua prática pedagógica.

A partir dessa caracterização da qualidade “da atividade educativa” em educação física, surge a seguinte questão: a formação continuada e a abordagem do conhecimento da educação física têm contribuído para que os professores possam efetivar tal qualidade? Com base nessa interrogação, outras se colocam. Como, então, contribui a formação continuada na formação deste professor? As formações foram sistematizadas a partir de que critério? Como foram selecionados e abordados os conteúdos? A partir de que base teórico-metodológica foi abordado o conhecimento da educação física? Como e com que critérios

foram selecionados os formadores? Quais condições objetivas foram propiciadas para que os professores tivessem participação efetiva nos cursos de formação? Qual conhecimento de educação física permeia as formações continuadas? Como foi tratado esse conhecimento? O conhecimento nas formações teve articulação com os pressupostos da Proposta? A formação continuada garante continuidade na formação? Quais conhecimentos tiveram continuidade nas formações?

Com todas essas questões abertas, estabelecemos como foco desta pesquisa as pertinentes ao conhecimento da educação física e chegamos, então, à formulação do seguinte problema: qual a noção de conhecimento em educação física abordado na formação continuada em Santa Catarina?

Na busca de equacionar o problema, definimos alguns objetivos para direcionar a pesquisa. Temos como foco central analisar o conhecimento da educação física tratado na formação continuada em Santa Catarina a partir do exposto pelos formadores quanto à: seleção, organização, sistematização, abordagem dos conteúdos e sua direção ontológica. Para podermos alcançar o intuito, estabelecemos focos específicos: a) relatar o percurso e os indicadores para efetivação da Proposta Curricular na prática pedagógica; b) apresentar as bases teóricas da Proposta Curricular no que se refere à educação física; c) compreender a formação humana no processo de formação do professor; d) investigar como foi elaborada, organizada e sistematizada a formação continuada e sua condução teórico-metodológica pelos formadores.

Esses objetivos buscam explicitar o conhecimento da educação física tratado nas formações e verificar se o mesmo se articula com os pressupostos da Proposta Curricular.

Para esta finalidade a pesquisa se caracteriza de caráter qualitativo e busca, a partir dos dados fornecidos pelos professores formadores, os elementos para compreender sua efetivação no âmbito das múltiplas determinações que os envolvem.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com o intuito de elucidar as questões levantadas com a pesquisa, optamos inicialmente por um estudo documental para fazer um levantamento das formações oferecidas no período. Para esse estudo foram solicitados, a todas as Secretarias de Desenvolvimento Regional/Gerências Regionais de Educação de Santa Catarina (SDR/GEREDS)², os documentos referentes às formações entre 2003 e 2010 que envolveram professores de educação física. As solicitações foram feitas por ofício encaminhado aos Gerentes Regionais³ via correio e posteriormente via correspondência eletrônica (e-mail). Quando do não recebimento dos documentos ou resposta à solicitação, foi realizado contato por telefone para reforçar o pedido.

Das trinta e seis GEREDs, quatro responderam *que não houve formação* - três da região centro-oeste e uma da região sul. Sete GEREDs *não responderam à solicitação* - uma da região oeste, uma da centro-oeste, duas da leste-norte e três da sul. Tivemos, no total, vinte e

² Santa Catarina possui 36 SDRs (na divisão político-administrativa do Estado por SDR's e associações de Municípios). Em relação às macrorregiões políticas, a distribuição é a seguinte: 11 na região oeste, 10 na centro-oeste, 08 na leste-norte e 07 na região sul.

³ Gestor responsável pela GERED.

cinco GEREDs que responderam à solicitação – dez da região oeste, seis da centro-oeste, seis da leste-norte e três da região sul.

Em posse dos documentos, realizamos o levantamento das formações a partir dos seguintes indicadores: GERED que ofereceu a formação, título da formação, conteúdos, objetivos, ano, carga horária, número de envolvidos, local da realização e formadores. Chegamos ao registro de cento e trinta e duas formações no Estado. Dentre elas, alguns desses itens não constavam nos documentos enviados por algumas GEREDs, o que implicou a necessidade de estabelecermos critérios para a seleção de quais seriam investigadas.

Do total de formações foram selecionadas as dirigidas aos professores de educação física, ainda que não especificamente⁴. Como não podíamos abarcar todas elas, dadas as características e o tempo para a elaboração de uma dissertação de mestrado, estabelecemos outros critérios para a especificação de quais tomamos para seleção: as específicas do conhecimento em educação física (conteúdos: jogos e brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginástica; currículo; propostas pedagógicas; planejamento; metodologia; avaliação); as que abordaram o conhecimento da Proposta Curricular (conteúdos; currículo; propostas pedagógicas; planejamento; metodologia; avaliação); e as que articularam os conhecimentos da educação física e da Proposta Curricular com relação a concepções; conteúdos; currículo; propostas pedagógicas; planejamento; metodologia; avaliação. Nesse processo analisamos título, conteúdo e/ou objetivos.

⁴ Três formações foram para os professores das diversas áreas de atuação, incluindo professores de educação física.

Nos critérios definidos houve sessenta e uma formações distribuídas em educação física (EF), na Proposta Curricular (PC) e em educação física articulada à Proposta Curricular (EFPC), distribuídas de acordo com o quadro:

Tabela 1 – Formações por região em Santa Catarina

| Região | Número de Cursos | | | |
|--------------|------------------|----------------|------------------|-------|
| | Formação em EF | Formação na PC | Formação em EFPC | Total |
| Oeste | 18 | 04 | 02 | 24 |
| Centro-oeste | 06 | 09 | 02 | 17 |
| Leste-norte | 05 | 01 | 01 | 07 |
| Sul | 08 | 05 | 00 | 13 |
| Total | 37 | 19 | 05 | 61 |

Após a seleção das formações, fizemos o levantamento dos formadores que as efetivaram. Tivemos sessenta e dois formadores.

Tabela 2 – Formadores por região em Santa Catarina

| Região | Número de Cursos | | | |
|--------------|------------------|----------------|---------------|-------|
| | Formação em EF | Formação na PC | Formação EFPC | Total |
| Oeste | 26 | 07 | 04 | 37 |
| Centro-oeste | 04 | 12 | 00 | 16 |
| Leste-norte | 06 | 00 | 00 | 06 |
| Sul | 02 | 01 | 00 | 03 |
| Total | 38 | 20 | 04 | 62 |

Para contemplar a participação de formadores em formações distintas, optamos em contar um formador por curso – já que havia

curso com vários formadores – e não contar os formadores repetidos, que realizaram vários cursos. Nessa contagem, o total foi de vinte e oito formadores.

Tabela 3 – Formadores por região em Santa Catarina em formações distintas.

| Região | Número de Cursos | | | |
|--------------|------------------|----------------|---------------|-------|
| | Formação em EF | Formação na PC | Formação EFPC | Total |
| Oeste | 13 | 01 | 01 | 15 |
| Centro-oeste | 02 | 07 | 00 | 09 |
| Leste-norte | 01 | 00 | 00 | 01 |
| Sul | 02 | 01 | 00 | 03 |
| Total | 18 | 09 | 01 | 28 |

Os critérios de seleção dos formadores para a entrevista foram: os que tivessem currículo lattes – nas formações com mais de um formador, o primeiro que consta nos documentos – e mais um formador por relevância para o problema da pesquisa.

A escolha dos formadores com currículo lattes se deve ao fato de que quem o possui tem um contato maior com a produção de conhecimento, já que o currículo é obrigatório para inscrições em grupos de pesquisa, processos seletivos de pós-graduação, entre outros; e pela facilidade de contato via plataforma lattes com os formadores que se localizam por todo o Estado e fora dele. Nesses critérios chegamos a onze formadores, como aponta o quadro.

Tabela 4 – Formadores selecionados para entrevista por região em Santa Catarina.

| Região | Número de Cursos | | | |
|--------------|------------------|----------------|---------------|-------|
| | Formação em EF | Formação na PC | Formação EFPC | Total |
| Oeste | 04 | 01 | 01 | 06 |
| Centro-oeste | 01 | 01 | 00 | 02 |
| Leste-norte | 01 | 00 | 00 | 01 |
| Sul | 01 | 01 | 00 | 02 |
| Total | 07 | 03 | 01 | 11 |

A opção por entrevistar os formadores se deu porque os documentos encaminhados, em sua maioria, não continham informações completas que explicitassem com clareza o conhecimento da educação física que fora tratado nas formações. A entrevista se firmou, nessa constatação, como a melhor opção para subsidiar as informações que o problema da pesquisa pressupõe.

O contato foi feito com os formadores por ofício via e-mail – do contato disponível no currículo lattes – que explicava sobre os procedimentos da pesquisa e fazia o convite para entrevista online pelo webcam e, no caso de impossibilidade, diretamente em loco.

Aos que não retornaram o e-mail realizamos contato por telefone. Nove dos contactados aceitaram a entrevista e então foi encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido⁵ para

⁵ Nas entrevistas realizadas online o termo de consentimento livre esclarecido foi encaminhado, assinado e devolvido por e-mail e/ou correspondência e em loco, antes da entrevista.

conhecimento e combinados os locais, datas e horários para as entrevistas.

Dois formadores não deram retorno às várias tentativas de contato online e por telefone, ficando fora da entrevista.

Dos nove formadores entrevistados, seis foram das formações específicas para professores de educação física que abordaram o conhecimento em educação física – um deles abordou sobre a Proposta Curricular – e três que abordaram o conhecimento da Proposta Curricular.

Não tivemos a participação de formadores, nas entrevistas, no critério de articulação dos conhecimentos da educação física com a Proposta Curricular.

As entrevistas semiestruturadas⁶ foram realizadas pela pesquisadora de acordo com os termos de consentimento.

Em posse das entrevistas, realizadas e gravadas entre 21 de agosto e 17 de outubro de 2012, realizamos a transcrição para posterior análise de conteúdo. Para a análise optamos primeiramente por descrever os elementos centrais das formações realizadas pelos formadores, a partir da explanação dos mesmos, que nos auxiliaram, na sequência, na análise das questões do conhecimento, compreendendo que dessa forma o problema da pesquisa será mais bem aclarado.

A partir dos elementos centrais chegamos a dois blocos de análise. Um, da estrutura e seu propósito: caracterização dos formadores, a formação acadêmica e a atuação profissional; e da organização/sistematização da formação realizada em relação a tema,

⁶ A estruturação da entrevista encontra-se nos anexos.

continuidade, direção, escolha dos formadores, períodos de tempo. Outro, das formações: da noção de conhecimento abordado nas formações, em que evocamos os critérios de seleção de conteúdo, conteúdo, procedimento didático e a relação entre a PCSC e a formação.

As análises foram balizadas pela fundamentação teórica – com referência nos pressupostos da Proposta Curricular – que compõe parte da pesquisa, estruturada em cinco capítulos.

O capítulo I faz a introdução e apresenta o percurso metodológico da pesquisa.

O capítulo II relata a trajetória da elaboração da Proposta Curricular, destaca os indicativos para sua efetivação e continuidade por meio da formação continuada para professores e aponta seus pressupostos teórico-metodológicos para a educação física.

O capítulo III aborda o conhecimento na sua gênese no ser social até sua consolidação nas ciências, com o objetivo de explicitar o conhecimento a partir de uma perspectiva ontológica realista empírica e realista crítica.

O capítulo IV inicia a análise qualitativa dos dados sobre a organização e sistematização do conhecimento na formação continuada buscando conhecer determinações que envolveram a abordagem do conhecimento.

O capítulo V explicita a noção de conhecimento em educação física abordado nas formações em Santa Catarina, consubstanciada nas bases teóricas que buscam elucidar alguns dos questionamentos levantados.

A compreensão mais ampla e profunda sobre a noção de conhecimento em educação física abordado na formação continuada no

Estado e sua finalidade busca, aos envolvidos nos processos pedagógicos – professores, formadores, gerenciadores governamentais e pesquisadores –, a possibilidade de repensar a educação física. Repensar com tomadas de decisão que possam aprofundá-la, aperfeiçoá-la, rediscuti-la em seus pressupostos teórico-metodológicos enquanto componente curricular que, articulado à Proposta Curricular, contribua para a consolidação de uma prática pedagógica em prol de uma educação pública tributária aos envolvidos no seu processo de emancipação humana.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Este capítulo propõe-se a relatar a trajetória da Proposta Curricular de Santa Catarina e destacar os indicativos quanto à formação continuada dos professores da rede em prol da continuidade e efetivação, na prática pedagógica, dos seus pressupostos teórico-metodológicos.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) é o documento teórico-metodológico de orientação para a prática pedagógica da rede pública estadual e de propostas curriculares das redes públicas municipais do Estado. Esse texto foi consolidado, em seu primeiro Documento, em 1991, fruto do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação que visava atender aos anseios da educação pública nacional num período de redemocratização do País⁷.

No ínterim deste movimento destacam-se a reconstituição do Congresso Nacional, que faz a “transição” da ditadura militar para a democracia no País, e a instauração da Assembleia Nacional Constituinte, que formulou a Constituição Nacional de 1988 e restabeleceu as eleições diretas para presidente em 1989. Houve, neste período, avanços e mudanças na estruturação e organização do País, entretanto essas mudanças, pelas amarras do processo em que foram construídas, não mexiam significativamente nas estruturas sociais. Para

⁷ O período de redemocratização se iniciou fortemente após o golpe militar em, 1964, com a luta pelo direito das minorias – que representam a maioria da população – à participação em todas as esferas de domínio público, ou seja, política, econômica, social e cultural, exigindo reformas.

Paim (2007, p. 06) “a mudança formal não promovia a democratização da sociedade, pois priorizava as políticas administrativas e ignorava as políticas sociais”.

As políticas sociais, estabelecidas por políticas estatais estruturais, eram enfrentadas pelos movimentos sociais advindos das classes minoritárias e trabalhadoras, pois não garantiam seus direitos mínimos de sobrevivência e não os consideravam como sujeitos sociais.

A democracia que esse sujeito social pretendia vivenciar pauta-se na construção coletiva, na garantia dos direitos à educação, saúde, moradia, trabalho e lazer, independentemente da tutela política e da cooptação de entidades assistencialistas religiosas, públicas e/ou privadas, que pudessem impedir a organização dos grupos e sua liberdade de “fazer política” no seu cotidiano. (PAIM, 2007, p. 06)

Para a educação nacional, este período representou a luta pela melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis educacionais, a democratização da educação, a garantia de acesso e permanência do aluno na escola, concursos públicos para professores, políticas salariais e de capacitação docente e melhoria na estrutura física das escolas. No debate acadêmico acirravam-se as discussões acerca do caráter reprodutor da educação, que se prestava à manutenção das políticas vigentes elitistas, e da indefinição quanto a sua função social no seio de uma sociedade dividida por classes.

Enquanto isso... Santa Catarina experimentava, em 1983, o resultado das eleições diretas⁸, elegendo seu primeiro governador após a ditadura militar. Espiridião Amin Helou Filho⁹, eleito pelo Partido Democrático Social (PDS), surgia como um nome novo – dissimulando sua proximidade com o sistema anterior – para exercer o cargo num sistema democrático enraizado no modelo militar.

Amin governou o estado de 1983 a 1986 e suas políticas não condiziam com as suas propostas de governo que apontavam para prioridade ao pequeno, participação comunitária, integração estadual e qualidade de vida.

A influência do pensamento e organização militar, alinhadas com o governo Amin, entrava em choque com as expectativas dos movimentos sociais catarinenses.

Na educação essa disputa intensificou a luta dos professores por salários, qualidade no ensino, participação política, e desencadeou paralisações e greves que tiveram avanços, estagnações e retrocessos na conquista de suas reivindicações.

Porém a influência da participação dos professores, usada como estratégia de aproximação entre estado e sociedade, desencadeou uma grande conquista nessa luta: a participação de comissões de professores

⁸ Para os estados e municípios, exceto as capitais, as eleições diretas ocorreram a partir de 1982. Para o governo federal foi a partir de 1989, após a Constituição de 1988.

⁹ Faz-se necessário ressaltar que Espiridião Amin, antes de ser governador, foi prefeito biônico – prefeitos das capitais e governadores de estado indicados pelo governo ditatorial – da Capital Florianópolis (1975 a 1978) e secretário de obras do estado, cargos de nomeação do governador também de indicação militar, Antônio Carlos Konder Reis.

na elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) 1984-1987. Esse movimento iniciou-se na escola a partir do processo participativo de docentes e entidades ligadas à educação nos debates educacionais e se expandiu para seminários e congressos em âmbito municipal, regional e estadual, culminando, em 1987, na elaboração de um plano estadual de educação¹⁰.

A conquista na luta pela democratização da educação em Santa Catarina abriu um leque de discussões que subsidiaram as ideias para a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, consolidando uma importante vitória da batalha dos professores.

Após essa primeira experimentação de eleição direta em Santa Catarina, os ânimos se renovavam... Enfim, um governo de oposição... O governador eleito era Pedro Ivo Figueiredo de Campos, do PMDB¹¹, que governou o Estado de 1987 até 1990, ano em que faleceu, assumindo em seu lugar o vice Casildo Maldaner, que governou até 1991.

As expectativas eram grandes para o plano de governo do “Vamos Governar Juntos”, que apontava para o planejamento participativo, convocando os catarinenses à responsabilidade e ao direito de governarem o seu estado.

¹⁰ Skrsypcsak (2007) aponta que este documento surge como plano educacional para o período 1985-1988 com o título “Democratização da Educação – A Opção dos Catarinenses”. Tal Documento ficou conhecido como o “Livro Verde” e continha a descrição de 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 a ele ligadas, o que o caracterizou como um documento mais de cunho político do que filosófico, constituindo-se, mesmo assim, em um dos marcos das reivindicações dos atores sociais da educação do Estado.

¹¹ Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Partido de oposição ao governo militar permitido por ele juntamente com a ARENA, da situação.

Mas a que se referia esta participação que pautava o plano de governo?

É importante ressaltar que a ideia de planejamento participativo permeava as estratégias nacionais de governo na intenção de minimizar os embates travados no confronto de interesses entre governo e movimentos sociais. O planejamento participativo supunha a participação direta de todos os segmentos da sociedade nas diretrizes do Estado ao mesmo tempo em que devolvia à própria sociedade a responsabilidade de fiscalizar e cumprir o estabelecido nos documentos, tornando-se uma boa estratégia de controle social. Para Paim (2007, p. 8-9),

Na sociedade catarinense, no período da redemocratização, havia um pressuposto de que, para vivenciar a democracia, era necessária a participação. Com isso, o planejamento participativo tornou-se uma hipótese a ser testada, envolvendo a comunidade no que diz respeito à participação.

Essa “participação” na educação catarinense iniciada no governo anterior foi prosseguida por Pedro Ivo, que necessitava dar respaldo à sociedade catarinense na busca pela redemocratização e legitimação de uma proposta de educação nesse sentido.

Com essa intenção, a Secretaria de Educação foi reestruturada. Surgia a Coordenadoria de Ensino (CODEN), órgão destinado a assumir a responsabilidade do ensino em Santa Catarina e ligado diretamente ao gabinete do secretário de educação.

Respeitando o critério de participação foram convidados a ocupar cargos na Secretaria de Educação nomes de destaque nas discussões pela redemocratização com viés progressista, com a função de articular ações que garantissem a participação dos envolvidos com a educação na concretização da melhoria da qualidade de ensino.

Começou a se constituir, a partir daí, uma política educacional para estabelecer as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina coordenada por um grupo de professores com cargos na Secretaria de Educação, concentrado principalmente na Diretoria de Ensino, que vislumbrava uma mudança crítica em educação, mas não era hegemônico neste órgão administrativo.

Incongruências permeavam o processo de construção dos documentos da Proposta Curricular na sua coordenação, na formação dos grupos de discussão – compostos por professores de várias especificidades de todas as regiões do estado – e nas ações do Governo. Para Paim (2007, p. 39)

Em paralelo à reforma educativa seguia a luta dos professores por seu plano de carreira e pelo Estatuto do magistério. A discussão sobre o fazer pedagógico progressista entrava em contradição com os embates das reivindicações, situação que permaneceu durante toda a gestão em que se processou a reforma.

Cabe destacar que a decepção e a insatisfação da categoria com o governo eleito tiveram base nas suas ações antidemocráticas, que surrupiavam dos professores importantes conquistas¹².

Essas contradições contribuíram para a deflagração, em 1987, da greve dos professores estaduais que manteve 57 dias de paralisação na luta por melhores condições de trabalho, apontando positivamente para a organização da categoria.

Mediante as circunstâncias, as estratégias de incentivo à participação se faziam constantes para manter nas discussões todos os componentes dos setores necessários para promover a participação na elaboração da Proposta Curricular.

De acordo com o documento Santa Catarina (1991), grupos de discussão foram organizados em 1988 em todo o Estado para buscar suporte teórico-metodológico que contribuísse para uma ação disciplinar em todos os níveis de ensino básico, e grupos de trabalho por disciplinas com profissionais com especificidades nos diferentes graus e modalidades de ensino.

Não obstante dos conflitos políticos e teóricos oriundos do ecletismo que compunha a coordenação dos trabalhos, o mesmo se fazia presente também na formação dos grupos de discussão e se reforçava na condição dos envolvidos. “Este processo foi árduo e problemático, tendo em vista a própria formação acadêmica e a vivência profissional que são

¹² Por exemplo: a negação de eleição direta para diretores (1985); a destituição do conselho deliberativo das unidades escolares (1986), que atuava nas decisões do coletivo escolar; o não cumprimento dos acordos do plano estadual de educação e do plano de carreira de cargos e salários.

alicerçadas numa visão de mundo fragmentada”. (SANTA CATARINA, 1991, p. 09).

Outras questões também geraram conflitos entre o que deveria ser feito e as condições objetivas para efetivação da Proposta Curricular, como a indisponibilidade de tempo dos professores para estudo, a falta de tempo para organizar as aulas e planejar com seus pares, a rotatividade de professores, professores trabalhando em mais de uma escola. Porém as políticas governamentais não enfatizavam essas questões, não apontando soluções, e a contradição gerava muitas interrupções no processo coletivo.

Dessa forma, o que era planejado e proposto em um encontro, modificava-se no seguinte e o resultado do trabalho divergia do esperado. O entendimento que cada sujeito tinha do trabalho na escola, as limitações da organização dos espaços e dos tempos escolares e o valor dado a alguns saberes em detrimento de outros influenciavam na organização do currículo prescrito, ao se definirem a carga horária das disciplinas, a quantidade de professores dos saberes específicos e a forma de participação desses professores. Apesar das interrupções, entretanto, houve as discussões e resultaram as sínteses. (PAIM, 2007, p. 73)

Dos encontros de aproximação sucessiva ¹³ foram publicados quatro jornais, sendo que o conteúdo do número três e do número quatro

¹³ Ocorreram encontros nos seguintes períodos: de 07 a 11 de agosto de 1989 nos polos de Florianópolis, Brusque e Chapecó, com os grupos por disciplinas numa primeira aproximação com as regiões e unidades escolares; de 02 a 06 de outubro de 1989, nos polos de Laguna, Brusque e Balneário Camboriú, uma segunda aproximação; de 13 a 15 de dezembro de 1989, na cidade de Laguna, a

foi editado numa síntese organizada que resultou no primeiro Documento da Proposta Curricular, em 1991.

Os jornais continham, na primeira página, discursos dos representantes político-administrativos do Estado, que se dirigiam aos educadores com palavras de estímulo ao trabalho proposto e chamavam para a responsabilidade da função social da escolarização naquele momento histórico de redemocratização. Na seqüência apresentavam o trabalho específico de cada aproximação sucessiva. (PAIM, 2007, p.74)

O jornal 01 incentiva a comunidade escolar a participar da elaboração da Proposta, deixando claro seu caráter político de conclamar a participação democrática tentando minimizar os conflitos estabelecidos, já que os mesmos não foram solucionados.

O jornal 02, com o título de “Duplo desafio”, propunha-se a realizar uma revisão dos conteúdos curriculares que resultaria numa produção coletiva e reafirmava que “a proposta não era um produto isolado das demais ações da administração, não devendo ser considerada pronta e acabada em 1989”. (SANTA CATARINA, 1991, p. 9)

Destaca ações para efetivação da Proposta, como a capacitação de recursos humanos, suporte bibliográfico e descentralização de recursos para o ensino, que faziam parte de uma proposta ampla de trabalho para atacar de frente a qualidade de ensino.

Salienta a importância da produção coletiva da Proposta, destacando: a autonomia do processo, a importância da seleção,

terceira aproximação, que sistematizou a Proposta da pré-escola até o 2º grau - em nível de núcleo comum. (SANTA CATARINA 1991. p.9)

organização e tratamento do conteúdo para melhor apropriação do conhecimento pelo aluno, o retorno com frequência ao conteúdo do documento norteador utilizando-o como referência e garantia da continuidade do processo, a necessidade de superação das dicotomias do currículo e aponta a interdisciplinaridade como síntese da totalidade do conhecimento. (SANTA CATARINA, 1991)

Aqui cabe ressaltar que as ações apontadas como conjuntas para efetivação da Proposta não se definiam assim nos encaminhamentos das reivindicações dos professores. O que despertava nos professores maior interesse eram as questões de como fazer, “forma”, do que as questões do que deveriam fazer, “conteúdo”, as quais estavam solicitados a desempenhar. Isso denotava o caráter contraditório da proposta e acirrava a insatisfação e insegurança dos professores na sua construção e continuidade.

O jornal 03, “A continuidade do processo”, relembra todo o processo de elaboração do documento e afirma a importância das ações para não constituir-lo o em algo estático e imutável.

Dá responsabilidade s Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRES) e Coordenadorias Locais de Ensino (CLEs) para desenvolver o programa de capacitação de professores. Faz referência à credibilidade e empenho do magistério catarinense para transformar a Proposta Curricular em realidade e na ação pedagógica do professor que se fundamentaria no Projeto Político e Pedagógico Escolar.

Paim (2007) acrescenta que para manter os professores envolvidos no processo, a Secretaria de Estado de Educação lançou alguns mecanismos, como dispensa dos alunos em período de aula, exigência da presença dos professores nos cursos para não ter desconto

em folha e certificado de horas de aperfeiçoamento. Com esses mecanismos, o professor sentia-se, na verdade, obrigado a participar, levando a questionamento o tão enfatizado entusiasmo dos professores.

O jornal 04, “E o processo continua...”, destaca a importância da continuidade do processo a médio e a longo prazo e aponta mecanismos que assegurem encaminhamentos para a continuidade da Proposta:

- 1- Um plano de capacitação para todo magistério, em 1991, com o intuito de aprofundar as concepções e especificidades da Proposta Curricular.
- 2- Capacitação aos diretores das unidades escolares.
- 3- Aquisição de acervo bibliográfico aos núcleos de material didático, colégios de 2º grau e as SUBENs/UCREs, com a finalidade de tornar mais acessível todo o referencial teórico que norteia a 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. Com estas instituições se definiu quatro campos de atuação: Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.
- 5- A divulgação de todo o trabalho junto às secretarias de Estado da Educação do País; a todas as Universidades e Cursos de Mestrado em Educação a nível Estadual e Nacional; a todos os municípios catarinenses e capitais

brasileiras, bem como aos grandes pensadores em educação, deste País.

6- Reuniões sistematizadas com o Conselho Estadual de Educação, visando um maior entendimento da Proposta Curricular e conjugação de ações que visem o aprimoramento. (SANTA CATARINA, 1991, p. 10)

Os mecanismos apontados para garantia da continuidade e efetivação da Proposta cerceiam pontos cruciais como os itens 1 e 2, que apontam para a necessidade de capacitação e o item 4, que atuaria na formação inicial e formação continuada – pós-graduação, pesquisa e extensão. Esses pontos atacam eixos centrais para compreensão e aprofundamento teórico da Proposta não na imediatividade, mas a médio e longo prazo. Entretanto mudanças neste sentido conduzem a efetivação de ações políticas, inclusive na legislação. Uma dessas ações aparece no protocolo de intenções citado, mas ficou adormecida...

As projeções para o futuro da Proposta não eram das mais favoráveis, pois o governo que a idealizou não a consolidou como uma política de governo, deixando essa tarefa para seus sucessores.

A preocupação dos coordenadores com a continuidade do processo fica “impressa” no prefácio da Proposta escrito pelo Secretário de Educação Júlio Wiggers “... 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)

Mas... como garantir essa continuidade em nível de governo? E de Estado? Com todos esses meandros, foi enviada para todas as escolas estaduais, em 1991, o documento “Proposta Curricular: Uma

contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos”.

E agora? Tínhamos uma proposta com caráter progressista que não se estabeleceu como Proposta de Estado, para ser efetivada num governo de direita, liberal. Iniciava-se, em Santa Catarina, a alternância de partidos no governo e com ela o reforço das diferentes ideologias referentes à educação – que já ocorriam no mesmo governo – o que interfere diretamente no processo de continuidade para efetivação da Proposta.

Kleinubing, para seu mandato de 1991 a 1994, apresentava como plataforma de governo o Plano SIM (Saúde, instrução e moradia). Fazendo parte do Partido da Frente Liberal (PFL), seguia as orientações da cartilha neoliberal para a educação. Para “instrução” lançou o Plano Plurianual, cujo eixo central era a municipalização das escolas, que feria o caráter progressista da Proposta Curricular.

Mudanças foram feitas na estrutura organizacional do governo. Na educação, de acordo com Skrsypcsak (2007), foram extintas as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs) e as Subunidades de Ensino (SUBENs) e criadas as Secretarias Executivas Regionais de Educação (SEREs), que teriam uma Inspeção Administrativa interna para resolver questões relacionadas às escolas.

Para Niece (apud SKRSYPCSAK, p. 30),

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.

As mudanças estruturais afastaram os coordenadores da Proposta de seus cargos e funções e com a perspectiva de “instrução” do plano do governo Kleinubing – contrária os princípios da Proposta – fizeram com que ela ficasse praticamente ignorada durante sua gestão. Só não o foi completamente por ser a única proposta de currículo existente e ter sido produzida num processo caracterizado como coletivo.

Conforme Buemo (apud SKRSYPCSAK, 2007, p.32)

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 pelos 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.

Os contrastes acentuados entre as condições objetivas para o trabalho docente e o processo de continuidade de implantação da Proposta Curricular para torná-la apreendida pelos professores foi minimizado pelo “esquecimento” da Proposta.

Kleinubing governa até 1994. A partir de então assume o vice, Konder Reis, até 1995. No entanto, as políticas para continuidade da implantação da Proposta se reforçam na sua descontinuidade.

Na sequência do ping-pong dos gestores do Estado eleitos pelo voto direto, assumia, para a gestão 1995 a 1998, Paulo Afonso Vieira, com o vice José Augusto Hülse. Novamente o PMDB estava no poder do Estado com a coligação Viva Santa Catarina, numa composição da ala mais conservadora, representada pelo governador, com a ala mais histórica, representada pelo vice.

E agora? Seria a PCSC – com gênese no PMDB – uma proposta de governo que se efetivaria como uma proposta de estado?

A diretriz do novo governo é para “a construção de um Estado de Qualidade” respaldada numa gestão democrática e descentralizada. No entanto faz contornos conservadores e engajados nas políticas neoliberais da educação de qualidade total e formação para o mundo do trabalho.

As políticas neoliberais de educação permeiam tanto o governo de direita quanto o de esquerda. A continuidade da Proposta está no caráter político liberal de seus gestores e não nos seus pressupostos de transformação do modelo de educação catarinense.

Nessa contradição são retomados encaminhamentos para continuidade da Proposta. Retornam para a Secretaria de Educação nomes envolvidos com a elaboração do primeiro Documento.

As discussões agora se encaminhavam para revisão e aprofundamento da Proposta de 1991. Culminam com as discussões nacionais das teorias progressistas/críticas da educação respaldadas por estudiosos como Vygotski na concepção histórico-cultural e no materialismo histórico e dialético de Marx. O grande desafio estava em aprofundar a Proposta com bases teóricas marxistas, paradoxais às políticas liberais de governo.

Cabe salientar que nesse período foi aprovada, após seis anos de discussão, a Lei Federal 9394/96 LDB¹⁴ – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base na Constituição. Em Santa Catarina desdobrou-se na Lei Complementar 170/1998 – Lei do Sistema Estadual de Ensino.

A LDB deixa espaços para elaborações curriculares nos estados, o que culminou, em Santa Catarina, com o segundo documento da Proposta Curricular. Esse espaço dava autonomia aos gestores, o que dificultava a consolidação de uma Proposta de Governo com continuidade para ser uma Proposta de Estado, caindo por vezes em uma Proposta de um grupo de pessoas, que não respondia às necessidades da educação.

A Lei Complementar 170/1998 (SANTA CATARINA, 1998), no art. 54, parágrafo 5º, do Capítulo VIII sobre a Educação Superior, aponta que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. No Art. 56 confere autonomia – didático-científica, administrativa e de gestão – às instituições de educação superior integrantes ou vinculadas ao Sistema Estadual de Educação e não faz menção a nenhum aspecto da Proposta Curricular para a formação inicial de professores.

A conclusão da revisão e aprofundamento da Proposta Curricular realizada

¹⁴ Com a LDB os níveis de ensino da educação passam a ser: Educação Básica - Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental (1º grau) e Ensino Médio (2º grau) - e educação superior.

“[...] por um Grupo Multidisciplinar¹⁵ que se valeu do auxílio de consultores buscados em Universidades e dos professores da rede estadual de ensino [...]” foi disponibilizada em 1998 para toda rede estadual em três cadernos. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 7)

A participação dos professores foi solicitada a partir da disponibilização, para as escolas, em 1997, de uma edição preliminar da Proposta, a qual deveriam ler, discutir e fazer críticas que seriam incorporadas na versão oficial.

Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram as discussões dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 12).

Essa incorporação, no entanto, não se explicitou na edição oficial, que teve mudanças discretas da versão preliminar.

Os cadernos foram publicados como “Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio”. No

¹⁵ O Grupo Multidisciplinar, que trabalhou mais diretamente na sistematização dos textos que compõem este Documento, teve sua formação iniciada em 1995, a partir de um edital divulgado em todo o Estado, para inscrição de candidatos à composição do grupo. A seleção se deu a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação de Projeto de Trabalho teórico-prático vinculado à Proposta. Selecionado o grupo, foi formalmente constituído por Portaria do Secretário de Estado da Educação e do Desporto, e liberado de metade de sua carga horária para dedicar-se ao Projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular, cuja culminância se dá com a publicação deste Documento.

primeiro – Disciplinas Curriculares; no segundo – Temas Multidisciplinares; e no terceiro – Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais.

O prefácio das edições aponta para as ações e esforços realizados na busca da educação de qualidade para muitos. Destaca como norte da ação política do governo na perspectiva de socialização do conhecimento a reforma de espaços escolares, a construção de espaços esportivos, a garantia de infraestrutura tecnológica que permita a educação a distância, e um amplo programa de formação e capacitação de professores. (SANTA CATARINA, 1998a)

Cabe destacar que ações foram feitas para que houvesse o aprofundamento e a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos da Proposta, entretanto de forma isolada e desvinculados das ações apontadas no primeiro Documento. Não há indicativo de encaminhamento efetivo para acionar e manter os mecanismos de continuidade claramente definidos em 1991.

No documento de 1998 – temas multidisciplinares – aparece o tópico “repensando a formação no âmbito da escola”, segundo o qual a formação deve ter como “locus” a própria escola, espaço privilegiado que torna os professores protagonistas ativos da formação. Coloca a formação na escola como espaço para o professor observar, analisar, atuar e refletir desenvolvendo suas capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Este triplo movimento está pautado na visão de Shön sobre o processo de desenvolvimento do professor como profissional reflexivo. Esta forma, de acordo com a Proposta, nega a separação artificial entre a teoria e a prática,

entendendo que só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, Apud SANTA CATARINA 1998b, p. 98)

A perspectiva crítico-reflexiva¹⁶ expressa contradições teóricas para formação continuada nos próprios documentos elaborados, que com o objetivo de aprofundar o conhecimento de cada área específica, acaba por confundi-los. A perspectiva crítico-reflexiva é parte de um conjunto de teorias pedagógicas denominadas por Saviani como crítico-reprodutivistas. Estas perspectivas revelam-se capazes

de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. (SAVIANI, 2008a, p. 67)

Fazem a crítica ao modelo vigente, mas veem a educação condicionada pelas determinações sociais; participam do movimento contra-

¹⁶ O documento aponta como base Shön e Nóvoa.

hegemônico¹⁷, mas não apontam uma equacionalização pedagógica possível para a questão. (...) “não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes (...)” (SAVIANI, 2008a, p. 67)

Para esta concepção, as determinações materiais dominantes não permitem uma atuação contrária a elas e criam por vezes “a teoria que constrói o que alguns chamam de “novo analfabetismo” – porque é capaz de explicar, mas não de entender – típico dos discursos econômicos”, não oferecendo soluções para os problemas apontados. (MÉSZÁROS, 2005, p. 17)

Estas propostas compõem a agenda pós-moderna, que para Moraes (2009) é cética e pragmática e ao invés de aproximar teoria e prática e aprofundar o conhecimento aumenta a distância, pois o conhecimento da realidade se apoia individual e superficialmente na prática imediata.

A Proposta de 1998 – disciplinas curriculares – como sugestão para a prática de formação permanente de professores se apresenta apenas nas disciplinas de língua portuguesa e estrangeira e cita que,

...o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja,

¹⁷ Impulsionou a crítica ao regime autoritário e a pedagogia deste regime, a pedagogia tecnicista. Alimentou reflexões e análises daqueles que se colocavam na oposição à pedagogia oficial e a política educacional dominante. (SAVIANI, 2008a)

fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isto, por certo, não é um processo voluntário, consciente; há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida – de forma até muito sofisticada – pela ideologia dominante. (VASCONCELLOS, apud SANTA CATARINA, 1998a, p. 88)

Este estado de alienação não promove a compreensão da realidade e o trabalho do educador só faz sentido se “implicar compreensão da realidade, usufruto e transformação desta mesma realidade”. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 88) Mas como tirar o professor da alienação com propostas “reflexivas” que promovem justamente este estado de alienação?

Ainda sobre a formação continuada o Documento a destaca como “uma ação possível” e diz que

(...) a valorização do professorado passa pelo investimento de qualidade de sua formação profissional. Mesmo supondo que os professores saiam da universidade com formação razoável, ainda é necessário garantir a formação continuada. Um dos requisitos para tal é dar-lhes possibilidade de acesso às pesquisas aplicadas. E isso se faz através de encontros regulares, com algum tipo de acompanhamento e coordenação, que permitam o contato constante com o que está sendo discutido e feito. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 103)

Quem discorda da importância da valorização dos professores? Da formação continuada? Mas a forma de pesquisa aplicada e encontros regulares deixam dúvida o tipo de formação e conhecimento que deverá ser abordado nas mesmas. No mesmo ano edições se confrontam

teoricamente no que se refere à formação continuada. Para além do confronto, não define ações claras para que isto aconteça.

Nesse aspecto as propostas se aproximam do que Moraes e Torriglia (2003, p. 49) analisam sobre as duas versões da *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica, em cursos de nível superior*, lançadas pelo Ministério da Educação em 2000 e 2001.

As duas versões do documento analisadas são prolixas, idealistas e extremamente propositivas e prescritivas em seu discurso de expectativas de excelência nas políticas de formação docente que seriam implementadas no país naquele momento. De maneira geral, ao mesmo tempo propõem e restringem, salientam e reduzem, liberam e selecionam. Como lidar com este campo movediço de incoerências, pelo menos aparentes?

O discurso idealista sobre formação e formação continuada se faz presente em documentos nacionais e na Proposta Estadual. Idealizam mudanças, mas realizam ações ineficientes que fragilizam cada vez mais a formação do professor mantendo-o desintelectualizado e apolítico. “Belas palavras, boas intenções, sem dúvida, mas distantes do que se tem efetivado na prática” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.50)

Qual formação, então, pautaria as ações da Secretaria de Educação?

Mantendo o bate-rebate no resultado das eleições retorna ao poder executivo, em 1999, Espiridião Amin e o vice Paulo Roberto Bauer, do PP (Partido Progressista). Administraram o Estado até 2002.

No seu segundo governo, o plano foi Santa Catarina: Estado Vencedor, que reforça a ideia do modelo catarinense de

desenvolvimento. Este plano, com características liberais, se distancia das finalidades postas pela Proposta para a educação catarinense.

Segundo Skrypsak (2007), tanto neste Governo como no de Kleinubing, a Proposta ficou adormecida e somente em 2001 foi lançado um caderno com diretrizes para educação básica baseado nos pressupostos da Proposta de 1998. O caderno definia a base, a raiz, o fundamento e a essência da organização curricular da educação Básica da Rede Pública Estadual.

Já as lutas dos docentes pela melhoria das condições de trabalho mantinham-se acordadas. Em 2000 houve a maior greve da categoria, com 66 dias de duração. A energia dos professores se voltava para as necessidades objetivas de sobrevivência na e da profissão; enquanto isso, as questões de domínio teórico-metodológico da Proposta se mantinham à margem de suas reivindicações e dos interesses do Governo.

Em 2003, na continuidade do ping-pong entre partidos de governo, assumiam Luiz Henrique da Silveira e Eduardo Pinho Moreira (PMDB), comandando o Estado até 2006. O ponto chave de seu governo era a descentralização, que substituiu funções centralizadas por regionalizadas. Também estavam presentes a municipalização, a prioridade social e a modernização tecnológica. Todo o planejamento de governo, embora com aparência de democratização, estava calcado em princípios neoliberais de administração.

No entanto, a Proposta Curricular, sendo fruto do Governo PMDB, tem um novo impulso neste período.

Em 2003, a Secretaria de Estado da Educação busca dar início a uma nova fase no processo de consolidação da Proposta Curricular, tendo como meta garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula. A intenção é realizar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente nos ambientes onde se materializam os processos de ensino e de aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2005, p. 10)

Com a perspectiva de avançar no processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular, em 2004 foram constituídos seis Grupos de Trabalho¹⁸ com o objetivo de elaborar e socializar um “novo” documento norteador que incluísse seis temas multidisciplinares¹⁹, considerados relevantes nesta fase histórica.

Materializava-se, em 2005, a Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos – que reforça a preocupação em efetivá-la na prática pedagógica superando limitações verificadas no âmbito da formação inicial e continuada dos professores da rede. Esta versão da

¹⁸ Neste trabalho não há aprofundamento nas discussões teórico-metodológicas das áreas de conhecimento específicas dos cadernos anteriores, e sim uma nova abordagem.

¹⁹ Os seis grupos temáticos, constituídos por educadores, especialistas, gestores e consultores, discutem e organizam as diretrizes curriculares para os temas: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens. Os textos deverão se somar ao conjunto de orientações curriculares produzidas no âmbito da Proposta Curricular e servir como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica na Escola Pública de Santa Catarina, a partir de 2006. (SANTA CATARINA, 2005, p. 10)

Proposta, contudo, não aprofunda as especificidades das áreas de atuação, deixando as temáticas desarticuladas do Documento anterior.

A tarefa mais significativa tem sido a de capacitar permanentemente seus profissionais, de modo que possam apropriar-se dos conceitos referenciais da Proposta e ao mesmo tempo, articular esses pressupostos com as opções metodológicas mais interessantes para a atividade docente. (SANTA CATARINA, 2005, p. 12)

O grande desafio apresentado estava em como materializar a ação educativa da Proposta – focada teoricamente na perspectiva histórico-cultural e materialista histórico- dialética – em sala de aula de modo que os professores pudessem transformar este arcabouço teórico e metodológico em atividade de ensino e de aprendizagem para todos.

Precisamos considerar, também, os investimentos a serem priorizados pelo Estado na formação continuada dos (as) educadores (as), como estratégia eficaz para a sua qualificação profissional. O exercício comprometido e competente do (a) educador (a) exige uma contínua formação teórico-prática, capacitando-o (a) a (re)pensar sua atuação pedagógica com qualidade. (SANTA CATARINA, 2005. p. 94)

É constante a preocupação com a formação continuada dos professores, considerada como indispensável para a efetivação e continuidade da Proposta enquanto uma proposta capaz de qualificar o ensino no Estado, entretanto as ações se desconectam desta finalidade, criando um abismo entre ideal e real.

Em 2007 acontecia pela primeira vez em Santa Catarina a reeleição de um governador pelo voto direto. Luiz Henrique da Silveira

conseguia este intento juntamente com Leonel Arcângelo Pavan, e rompia com o ping-pong estabelecido por 24 anos no Estado, governando até 2010.

Seria desta vez que a Proposta teria maior viabilidade de efetivação num processo de continuidade de governo?

As constantes rupturas no curso causadas por ideologias neoliberais camufladas em aparente democratização – tanto na alternância de governo bem como em oito anos de continuidade – negligenciaram ações objetivas contínuas. Mantiveram-se reformulações, aperfeiçoamentos, aprofundamentos descolados de seus pressupostos iniciais, transformando a Proposta em um documento teórico, ineficiente, estático, eclético, com vários apêndices e edições que divergem entre si e da versão inicial.

No período de continuidade de governo a Proposta se restringiu ao Documento de 2005 e as ações para sua efetivação “continuam impressas” no Documento.

Os profissionais devem continuar se aperfeiçoando, não exclusivamente na sua área de formação, mas que estejam em contato com produções e pesquisas que se efetivam constantemente na área educacional e além dela. A formação continuada constitui-se em direito e dever, pois, se por um lado é exigido que o profissional se aperfeiçoe constantemente, por outro, a formação deve ser oferecida pelos sistemas de educação, o que já está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, de 20/12/96. (SANTA CATARINA, 2005, p. 184)

Aqui reporta para os professores a responsabilidade de fazer e aos sistemas de educação o dever de oferecer formação, mas não consolida políticas estaduais que a oriente, sistematize e financie.

Precisamos pensar a formação continuada também como aquela que se faz com o grupo da escola, nas reuniões pedagógicas, nos dias de estudo, no trabalho de grupo, no planejamento das ações a serem desenvolvidas durante determinado período. Esses espaços precisam ser garantidos e cumpridos, e somente a partir do comprometimento coletivo de cada grupo é que serão alcançadas mudanças no processo educativo. Como os contextos escolares apresentam especificidades, é indispensável que essa formação esteja em acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola e que este dê especial atenção à formação continuada, pois é ele que deve orientar para quais ações e resultados o trabalho escolar deve ser direcionado. (SANTA CATARINA, 2005, p.185)

O reforço ao trabalho e à intenção coletiva são atribuídos aos professores e à escola pelo seu Projeto Pedagógico, entretanto o coletivo em nível de Estado e a Proposta Curricular ficam elípticos.

A formação dos educadores é uma necessidade social e também dever do Estado. Sendo assim, acreditamos que uma das maneiras mais propícias para formação continuada é a descentralizada, pela possibilidade que oferece de abranger maior número de profissionais. Para que isso seja garantido, é necessário que os recursos financeiros continuem assegurados nas previsões orçamentárias do Estado e das Secretarias de Desenvolvimento Regional, em acordo com as políticas públicas educacionais da Secretaria de

Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.
(SANTA CATARINA, 2005, p.186)

A descentralização, projeto desse governo, promove a dissuasão tanto dos professores da rede referente aos interesses coletivos da categoria, quanto das propostas de formação, que ficam a critério e à revelia das Gerências Regionais. Essa forma torna cada vez mais isoladas e ineficientes as tentativas em efetivar a Proposta Curricular em nível de Governo e de Estado.

As formações, nesse contexto, ficam cada vez menos continuadas no aprofundamento do conhecimento dos seus pressupostos e cada vez mais pontuais, suprimindo necessidades imediatas.

Em 2011 retorna a alternância no poder com o governador Raimundo Colombo, eleito pelo Partido Democratas (DEM). Seguindo a cultura estabelecida, novamente está adormecida a Proposta Curricular.

Temos hoje 22 anos de processo na elaboração da Proposta Catarinense para Educação, com sua efetivação não evidenciada na prática pedagógica. Durante este tempo ela ficou num entrar e sair da “gaveta” dependendo do interesse de governo e partido, mas em nenhum período se consolidou continuamente para se transformar em política de Governo ou de Estado.

Nos períodos de administração do PMDB ela é retomada como discurso legitimador, mas não efetivamente como uma política de Governo com ações consistentes, conexas, contínuas e eficazes na totalidade e mediaticidade que pudessem caracterizá-la como uma proposta de Governo, tampouco de Estado.

Entretanto mesmo com ações imediatas e descontínuas ainda se mantém como único documento oficial balizador da educação em Santa Catarina.

Com essa trajetória da Proposta Curricular despontam questões sobre a noção de conhecimento em educação física neste íterim e que “suleiam” esta pesquisa.

E a educação física, como se aproxima dos pressupostos da Proposta Curricular? Qual conhecimento em educação física é abordado nas formações? Houve formações continuadas no sentido de efetivação dos pressupostos teórico-metodológicos da Proposta?

Estes são alguns questionamentos que buscamos responder analisando a noção de conhecimento em educação física na formação continuada em Santa Catarina entre 2003 a 2010, período de continuidade do governo PMDB e que delimita o tempo do campo empírico desta pesquisa.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

No item anterior nos preocupamos em esclarecer as condições políticas e sociais que estabeleceram a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina desde seu primeiro Documento, com seus ditames sobre a formação continuada. Neste subcapítulo nos reportamos aos pressupostos da Proposta Curricular que utilizamos como referência para as análises das formações realizadas.

Todos os Documentos da Proposta Curricular – embora com ecletismo teórico em sua fundamentação e proposições – indicam como fundamento comum o aporte teórico-filosófico no materialismo histórico-dialético e na concepção de aprendizagem histórico-cultural para contemplar a qualidade na ação educativa pretendida para o Estado.

O primeiro Documento, de 1991, aponta que é importante a superação da educação que privilegia os segmentos minoritários da sociedade em detrimento dos majoritários. Trabalhar sem uma fundamentação que esclareça essa condição e não perceber a vinculação “estreita que possui o ato educativo com o ato político e o ato produtivo, é negar qualquer possibilidade de mudanças significativas no conjunto social do qual todos fazemos parte”. (SANTA CATARINA, 1991, p. 11).

Quanto aos conteúdos de educação física, reforça que

Os conteúdos e conhecimentos só adquirem significados, se vinculados à realidade existencial dos alunos, se estiverem voltados para resolução de problemas colocados pela prática social e forem capazes de fornecer instrumentais teórico-práticos para questioná-la. (SANTA CATARINA, 1991, p. 69)

A Proposta incita o questionamento do modelo de sociedade vigente como condição para encaminhar os conteúdos e que estes contribuam para mudanças no quadro social.

No segundo Documento, de 1998, essa necessidade se reforça e coloca o ser humano como responsável em determinar sua condição na existência humana. O ser humano é entendido como social e histórico.

No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com o esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. (SANTA CATARINA 1998a, p. 15)

Esta afirmação materialista-histórica e dialética é pautada em Marx, quando afirma que

os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob 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. (MARX apud, SANTA CATARINA 1998a, p. 15)

A citação coloca, como condição humana, todo o processo de existência, manutenção e continuidade do ser humano e esta condição perpassa pela transmissão do conhecimento produzido historicamente – função eminente da escola. A socialização do que há de mais elaborado do conhecimento produzido pela humanidade ampliará alternativas – especialmente aos menos favorecidos – para busca da riqueza material, direito de todos.

Na introdução para a educação física, o Documento destaca a concepção histórico-cultural como importante para ver o ser humano a partir da prática social em suas contradições e transformações.

Todo o sistema educacional tem o compromisso com um indivíduo crítico, participativo, consciente e politizado, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade. (SANTA CATARINA 1998a, p. 219)

O conhecimento da educação física deve possibilitar o desvelamento “dos interesses e necessidades de suas origens, o que vai nos remeter a uma intervenção pedagógica mais consistente e adequada as intenções da Proposta”. (SANTA CATARINA 1998a, p. 219)

O terceiro Documento, de 2005, reafirma essa intenção na efetivação de seus pressupostos na ação educativa de modo que garanta

a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes, para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas. (SANTA CATARINA, 2005, p. 11)

Essa intenção se restringe neste Documento pelo ecletismo e contradições teóricas observadas, entretanto passível de destaque por constituir-se como alternativa possível para pôr novas objetividades na educação do Estado na busca pela manutenção e reprodução do ser humano enquanto ser social.

Não é foco desta pesquisa o aprofundamento do estudo dos pressupostos da Proposta, portanto elencamos como importante abordar algumas análises já realizadas que elucidam lacunas e contradições observadas em seus aspectos teóricos. Para tal nos apoiamos nos estudos de Skrsypcsak (2007) e Peres (2008), que analisam os pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos da Proposta Curricular e da

educação física.

Skrsypcsak (2007), em seus estudos dos Documentos de 1991 e 1998, faz constatações de pluralidade de concepções e ecletismo. Essas se expressam no distanciamento dos pressupostos materialista histórico dialético e histórico-cultural dos encaminhamentos dos conteúdos e metodologias.

O estudo apresenta distinções teóricas no plano do conhecimento, na pluralidade de concepções e na utilização de autores de diversas matrizes epistemológicas, também incluídas nas orientações para educação física.

A especificidade da educação física na Proposta Curricular é o movimento humano, com significado histórico-social predominantemente representado por meio da ginástica, dos jogos, da dança e do esporte. Outros conteúdos vinculados à educação física são componentes dessa classificação, estabelecendo relações entre si. (SANTA CATARINA, 1991)

Em relação ao Documento de 1991, relacionado à educação física, Skrsypcsak (2007) percebe que o mesmo está praticamente todo fundamentado na obra de João Batista Freire (1989). Este trabalha com a concepção construtivista que se fundamenta nas ideias de Piaget. O movimento humano, indicado pelo Documento, fundamentado no construtivismo de Freire, nem sempre está atrelado à especificidade da educação física. 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.

Essa abordagem busca, por meio da educação física, contribuir para a construção de projetos educacionais que valorizem a cultura inicial do aluno. Ela apresenta limites na medida em que não propõe a transmissão do conhecimento historicamente acumulado como principal função da educação física na escola e se contrapõe à concepção de aprendizagem histórico-cultural.

O Documento de 1998, para Skrsypcsak (2007), aborda questões ligadas à “corporeidade” – fundamentadas por Gonçalves²⁰ – e faz considerações acerca dos temas da educação física, mais especificamente sobre o “jogo” e sobre o “esporte”.

A ação educativa na corporeidade e no movimento apontada na Proposta apresenta-se como uma força transformadora no projeto de humanização e emancipação do homem pelo resgate da criatividade, sensibilidade e natureza social do ser humano; capaz de torná-lo ativo e participante na construção do seu mundo sem alienação. Essa posição, nas bases teóricas utilizadas, remete a educação física para uma concepção idealizada, fora do contexto capitalista que confronta interesses hegemônicos e emergentes.

Para o autor, considerando toda a história de consolidação da educação física no contexto educacional nacional, a Proposta avança especialmente em relação à concepção de esportivização e da aptidão física, mas com limites em seus aspectos teórico-metodológicos.

²⁰ GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

Peres (2008) analisou os conceitos de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem, presentes na Proposta Curricular de 2005²¹ e aponta que, em relação aos processos de ensino-aprendizagem, é nítida a adoção de perspectivas contraditórias ao eixo norteador da Proposta. As diferentes edições do Documento apontam como concepção de ensino-aprendizagem a abordagem cognitivista fundamentada na Psicologia Genética de Jean Piaget. Incorporam à teoria cognitivista de Jean Piaget as contribuições de Vigotski e equiparam a abordagem histórico-cultural com o sociointeracionismo, cuja base teórico-filosófica contrasta com o materialismo-histórico e dialético. Tais inconsistências inibem nos educadores possibilidades de conhecimento de conceitos centrais para a qualidade da ação educativa que o Documento sugere.

Peres (2008) apresenta ainda alguns limites quanto ao conteúdo norteador do Documento: a não explicitação das implicações da atual forma de produção capitalista na direção, no sentido e nas intenções das condições concretas de efetivação das atividades humanas; a ausência de problematização das estruturas sociais que promovem o quadro de marginalização e exclusão na sociedade; a não consideração que para uma formação integral de indivíduos livres, emancipados, como supõe a matriz teórico-filosófica adotada, o materialismo-histórico e dialético, seja necessário a supressão do modelo de sociabilidade do capital.

Para a autora, a Proposta Curricular adota um marco filosófico e

²¹ O Documento de 2005 – estudos temáticos – não faz referência às especificidades das áreas de ensino, o que inclui a educação física.

assume um compromisso ético-político que implica reconhecer as consequências desse alicerce teórico na práxis social. O não comprometimento com a perspectiva assumida leva a um ecletismo teórico com modelos e proposições abstratas, idealistas, que expressam de certa forma um relativismo ontológico. A consequência para a atividade educativa seria o desenvolvimento de um pragmatismo cego que fortalece as concepções pós-modernas e neoliberais, que apadrinham a falência e a negação do debate teórico e da objetividade, disseminando seus jogos de linguagem em favor de um modelo de educação aliado ao capital, numa clara apropriação e ressignificação de conceitos.

Ainda para autora, a clareza teórica para melhoria da qualidade da educação do Estado de Santa Catarina só será possível com a articulação entre o universal e o particular, que na esfera do ser social remete para a análise ontológica da categoria do trabalho, a qual está suprimida no Documento de Santa Catarina.

As inconsistências, ecletismo e superficialidade dos conceitos analisados por Peres na Proposta se fundem às orientações para a formação continuada – em todos os Documentos –, que se apresenta de forma descontínua, imediata, fragmentada e contraditória aos seus pressupostos. Tal característica distancia os professores de um conhecimento consistente, amplo e profundo, necessário para efetivação da Proposta na ação educativa.

3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Tivemos, desde os primeiros Documentos da Proposta Curricular, estudos e avanços na produção do conhecimento para a educação e a educação física – em especial na matriz crítica – que contribuem para ampliar e aprofundar sua compreensão. Para entendermos o conhecimento da educação física abordado na formação continuada em Santa Catarina, objeto deste estudo, é necessária uma explanação da construção social acerca do conhecimento e do conhecimento em educação física.

É necessário compreender o conhecimento de sua gênese até sua consolidação na ciência – ontologicamente e epistemologicamente – para esclarecer as estruturas e forças que sustentam toda a sua produção sob o risco de cairmos em uma compreensão deduzida, reduzida e insuficiente das determinações que o envolvem; o que contribuiria para análises imediatas e superficiais do problema deste estudo.

A fim de compreender o papel que desempenha a produção de conhecimento e o aparecimento da ciência, é necessário inicialmente conhecer o ser que aprende sua gênese, sua constituição enquanto ser social para, então, compreender as determinações e as finalidades quanto a sua produção. Nesse sentido, recorremos a György Lukács²²,

²² Filósofo húngaro que discute o processo de constituição do ser social, no processo ontológico da determinação do humano de homens e mulheres.

em sua ontologia do ser social, e a Roy Bhaskar²³, em sua ontologia do realismo transcendental.

Para Lukács (1981), pensar no conhecimento enquanto categoria do ser social requer conhecer o salto ontológico do ser orgânico e inorgânico para o ser social pelo trabalho, elemento fundante desse salto qualitativo. O trabalho humanizou o homem e independentemente da forma como for sociabilizado, garante sua produção e reprodução enquanto ser social.

Deste modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social: parece ser, pois, metodologicamente vantajoso começar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento das suas determinações resultará num quadro preciso dos elementos do ser social. (LUKÁCS, 1981, p. 03)

O trabalho é exclusividade do ser humano, que o distingue dos animais por realizá-lo com uma finalidade previamente estabelecida. Isso, porém, ocorre sempre no intercâmbio com a natureza – tanto orgânica como inorgânica – pois a ação do ser social ocorre sobre o que existe objetivamente.

O ser social é o único que cria o novo a partir das causalidades – propriedades – do ser orgânico e inorgânico, determinado pela teleologia – finalidade. As causalidades e a teleologia são heterogêneas, coexistentes, indissociáveis na constituição do ser social, e juntas

²³ Filósofo indiano, radicado na Inglaterra, um dos fundadores do grupo de pesquisa que discute as possibilidades das ciências sociais na perspectiva ontológica.

permitem que o mesmo se reproduza enquanto ser humano. Mas embora elas sejam indissociáveis, não podem ser confundidas.

Vale dizer que, enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia ao contrário, por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade, portanto numa consciência que estabelece um fim. Pôr, neste caso, não significa simplesmente assumir conscientemente, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico. (LUKÁCS, 1981, p. 5)

O ato de pôr finalidade desencadeia todo o agir humano que tem como modelo geral o trabalho, em que o ser social – imbricado no ser inorgânico, orgânico – dá respostas às necessidades humanas. Tal agir é orientado pela teleologia, que é exclusiva da práxis social. Há uma afinidade ontológica entre o trabalho e o agir humano em sociedade, “(...) e esta brota do fato de que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições sócio-teleológicas exatamente porque, quanto ao ser, ele é a forma originária”. (LUKÁCS, 1981, p. 4)

Para Lukács (1981), o trabalho enquanto modelo da práxis social é o único complexo do ser com posição teleológica autêntica real de modificação da realidade, constituindo-se como a única relação filosoficamente correta entre teleologia e causalidade.

O trabalho possui os genes do processo de desenvolvimento de toda práxis social, “na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais”. (LUKÁCS, 1981, p. 4)

Para que a teleologia possa se efetivar objetivamente, é necessário que a consciência capte os nexos causais – gênese do conhecimento – que orientem a busca dos meios para que a finalidade se exteriorize como nova objetividade. Sem esta consciência as causalidades continuam a repousar em si mesmas, ou seja, somente alteram a realidade como mera reação às condições naturais imediatamente postas.

No ser social o fim posto, a teleologia previamente ideada, só se confirma na sua objetivação, embora nem sempre a teleologia se objetive como prevista – neste caso deixa de ser um pôr teleológico. Entretanto mesmo objetivada de forma diferente – as tentativas que fracassam têm importância no processo – não exclui que a finalidade previamente ideada possa se efetivar posteriormente. As ideias neste sentido agem como motores para materializações.

Em outras correntes filosóficas – idealistas – a teleologia não objetivada continua a ser válida, mesmo quando não há os meios objetivos para sua efetivação no processo de exteriorização. A produção de novas objetivações nesta perspectiva fica no campo das ideias – pôr teleológico só na consciência – e não na sua objetivação – realismo.

É importante salientar que a ontologia de Lukács é a explicitação da ontologia do materialismo histórico de Marx que firma a prioridade ontológica do real. As coisas existem independentemente do

fato de as conhecermos ou da forma como as conhecemos, e o ser social somente se efetiva na sua ação na objetividade, o que assegura sua existência e reprodução enquanto ser humano.

Entretanto as posições com relação ao realismo não são homogêneas e para melhor compreendê-las a partir da tese do real – realismo independente do conhecimento ou das formas de apreendê-lo – recorreremos a Bhaskar.

Bhaskar (1977) faz uma explicitação das ontologias que sustentam determinadas visões de ciência – epistemologias – e faz crítica ao realismo empírico – que comunga as determinações do empirismo clássico e do idealismo transcendental – e vindica uma concepção realista crítica para a ciência – pautada no realismo transcendental.

O autor aponta três principais posturas na filosofia da ciência: *o empirismo clássico, o idealismo transcendental e o realismo transcendental*²⁴, este último defendido pelo autor. Para o *empirismo clássico*, os objetos do conhecimento são eventos atomísticos, fenômenos que exaurem o conteúdo objetivo de nossa ideia de necessidade natural. Conhecimento e realidade se fundem e a ciência é concebida como um tipo de resposta automática ou comportamental aos

²⁴ Define o primeiro momento na obra de Bhaskar. Tem sua origem na tradição realista especialmente desenvolvida na Grã-Bretanha em conexão com o marxismo e inaugura uma corrente denominada de “realismo crítico britânico”. Constitui-se posteriormente um enfoque denominado de realismo crítico que, com certas diferenças, concorda com a existência de mecanismos causais que operam na estruturação da sociedade e em que estes podem ser conhecidos por teorias científicas elaboradas nos estudos sociais; neste marco existe a possibilidade de articular explicações em torno da aludida estruturação e em uma visão em torno dos valores não epistêmicos da atividade científica. (SCRIBANO, 2013)

estímulos dados e suas conjunções. A ciência torna-se um tipo de epifenômeno da natureza, ou seja, tem influência junto a ela e a superpõe.

No *idealismo transcendental*, formulado a partir de Kant, os objetos de conhecimento científico são modelos ideais de ordem natural e podem ser construções independentes de homens ou da ação humana em geral. “O mundo natural, todavia, torna-se um constructo da mente humana ou, em suas versões modernas, da comunidade científica”. (BHASKAR, 1977, p. 4)

Para o *realismo transcendental* – que se denomina atualmente, com aceitação do autor, de *realismo crítico*²⁵ – os objetos do conhecimento são considerados como estruturas e mecanismos que geram fenômenos e o conhecimento como um produto da atividade social da ciência.

Esses objetos nem são fenômenos (empirismo), nem construtos humanos impostos ao fenômeno (idealismo), mas estruturas reais que perduram e operam independentemente de nosso conhecimento, de nossa experiência e das condições que nos permitem acesso a elas. (BHASKAR, 1977, p. 4)

²⁵ “Denominei minha filosofia geral da ciência de “realismo transcendental” e minha filosofia específica das ciências humanas de “naturalismo crítico”. Gradualmente, as pessoas começaram a misturar os dois e referir-se ao híbrido como “realismo crítico”. Ocorreu-me que havia boas razões para não objetar ao hibridismo. (...) De início, Kant designou seu idealismo transcendental de “filosofia crítica”. O realismo transcendental tinha o mesmo direito ao título de realismo crítico. Além disso, em minha definição de naturalismo ele equivalia ao realismo, de modo que qualificá-lo como realismo crítico fez tanto sentido quanto qualificá-lo como naturalismo crítico”. (BHASKAR, apud, ÁVILA, 2008, p. 23)

No realismo crítico, o conhecimento e o mundo estão estruturados igualmente, mas são diferenciados e estão em mutação; e as experiências e leis casuais às quais o conhecimento nos dá acesso estão, normalmente, dessincronizadas entre si. A ciência, sob essa ótica, não é um epifenômeno da natureza; tampouco a natureza é um produto do homem.

Bhaskar afirma que somente o realismo crítico pode sustentar a ideia de um mundo governado por leis independentes do homem; e é essa a compreensão necessária da ciência, pois quando a ciência acerta é porque opera dessa maneira.

Para o realismo transcendental, caso não houvesse ciência, ainda assim haveria natureza, e é essa natureza que é investigada pela ciência. O que for descoberto na natureza deve ser expresso em pensamento; as estruturas, constituições e leis casuais descobertas na natureza, porém, não dependem do pensamento. (BHASKAR, 1977, p. 5)

O empirismo clássico e o idealismo transcendental, por sua ontologia semelhante, têm a incapacidade comum de sustentar a ideia da existência e ação independentes das estruturas causais e dos objetos investigados e descobertos pela ciência. Ambos têm como base de seus conhecimentos o realismo empírico, ou seja, veem a realidade no limite da experiência humana imediata.

O desenvolvimento da ciência não pode prescindir da questão da realidade existente em-si, uma visão geral de mundo – ontologia –, e sua explicitação é necessária para evidenciar o que a ciência conhece da objetividade do mundo.

(...) o sentido em que toda a explicação da ciência pressupõe uma ontologia é o sentido em que essa explicação pressupõe uma resposta esquemática à questão de como o mundo tem de ser para a ciência ser possível. (BHASKAR, 1977, p. 6)

Não é o contrário – como a ciência tem que ser para o mundo ser possível – que explica a ciência. Para Bhaskar (1977) qualquer filosofia de ciência adequada deve ser capaz de sustentar e reconciliar o paradoxo central da ciência: o objeto da ciência enquanto transitivo²⁶ – que depende da atividade humana – postula o conhecimento prévio sobre o objeto. E o objeto da ciência enquanto intransitivo²⁷ – que independe do conhecimento que se tem dele – é a matéria-prima para o conhecimento.

Isto é, tem de ser capaz de sustentar tanto (1) o caráter social da ciência quanto (2) a independência dos objetos do conhecimento científico em relação à ciência. Mais especificamente, tem de satisfazer tanto: (1a) um critério da produção não-espontânea de conhecimento, a saber, a produção de conhecimento a partir de e por meio de conhecimento (na dimensão transitiva), quanto: (2a) um critério de realismo estrutural e essencial, a saber, a existência independente e a atividade independente de estruturas causais e coisas (na dimensão intransitiva). (BHASKAR, 1977, p. 3)

²⁶ “Incluem fatos e teorias, paradigmas e modelos, métodos e técnicas de investigação previamente estabelecidos, disponíveis para uma corrente científica ou cientista em particular.” (BHASKAR, 1977, p. 1)

²⁷ “(...) conhecimento é ‘de’ coisas que não são em absoluto produzidas pelos homens: o peso específico do mercúrio, o processo de eletrólise, o mecanismo de propagação da luz”. (BHASKAR, 1977, p. 1)

Para Bhaskar apenas o realismo crítico pode sustentar a ideia de um mundo governado por leis independentes do homem. E afirma que esse é o conceito necessário para a compreensão da ciência, capaz de sustentar tanto a dimensão transitiva quanto intransitiva do conhecimento.

A ciência tem um caráter social com objetivo de produzir conhecimento, embora seu ingrediente – objeto intransitivo – independa dela. O fato de a ciência conhecer os tipos e modos de atuação das coisas não é suficiente para modificá-las, pois elas operam e existem independentemente deste conhecimento.

Não é o caráter de ciência que impõe um determinado padrão ou ordem ao mundo, mas a ordem do mundo que, sob determinadas condições, torna possível o grupamento de atividades que denominamos “ciência”.
(BHASKAR, 1977, p.7)

Compreender o objeto de conhecimento intransitivo como se fosse transitivo é colocar na ciência uma falsa expectativa em poder controlar e determinar o curso das coisas, a realidade. Proposições em ontologia, ou seja, sobre o existir da natureza, só podem ser estabelecidas em referência à ciência. Mas essas proposições não podem ser disfarçadas, veladas ou, por outro lado, elípticas sobre a ciência. A isso Bhaskar caracteriza de “falácia epistemológica”,

(...) de acordo com a qual questões ontológicas podem sempre ser reformuladas à maneira de questões epistemológicas. As inclinações antropocêntrica e epistemológica da filosofia clássica levaram à dissolução da concepção de

domínio ontológico, o qual precisamos para tornar inteligível o processo transitivo da ciência. (BHASKAR, 1977, p. 17)

A inteligibilidade da produção de conhecimento da ciência deve proporcionar uma aproximação de nossa representação com o real. Quanto mais próxima for nossa representação do real mais chance de êxito. Entretanto o real é sempre mais complexo do que podemos compreender, e o que captamos é sempre uma aproximação do real que nos dá condição de intervir, mas não de determinar a realidade.

Para melhor compreender esta condição humana de captar na consciência o reflexo do real retornamos para a ontologia do ser social luckasiana.

Para a crítica ontológica de Lukács o ser humano tem a capacidade de captar na consciência, por elaboração conceitual, o reflexo do real – que não é o objeto real – o que lhe permite um afastamento do objeto, da realidade imediata, com um conhecimento aproximado do real. Essa elaboração conceitual é uma nova objetividade para a consciência.

(...) no reflexo da realidade como premissa da presença de fim e meio no trabalho, se realiza uma separação, um afastamento do homem do seu ambiente, uma tomada de distância que se manifesta claramente no confronto mútuo entre sujeito e objeto. No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa realidade própria da consciência. (...) a realidade na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade. (LUKÁCS, 1981, p. 14)

Esta nova objetividade conceitual – distanciada do objeto – tem outros nexos causais que precisam ser conhecidos para ser objetivados. Quanto mais conhecimento dos nexos causais, maior será a aproximação entre consciência e objeto real e melhor será a condição de efetivação do pôr na práxis humana.

O conhecimento dos nexos causais amplia as alternativas de escolha dos meios para satisfazer necessidades – pôr teleológico objetivado.

(...) a alternativa revela ainda mais claramente a sua verdadeira essência: não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas. (LUKÁCS, 1981, p. 17)

O conhecimento dos nexos causais – origem à ciência – e sua complexidade se materializam a partir da quantidade de determinações materiais, sociais e históricas que envolvem a materialidade do objeto. A ciência é influenciada por causalidades sociais.

Se a ciência não tem a finalidade de conhecer a realidade – que existe independente de nossa consciência – que é complexa e estruturada, só lhe resta uma redução a predictividade, ou seja, sustentar a práxis no sentido imediato. (AVILA, 2008, p. 18)

A forma como se faz ciência, se produz conhecimentos, são influenciadas pelas ideias que se tem sobre a realidade. A compreensão superficial da realidade – empirismo clássico e idealismo transcendental – não permite perceber amplamente os nexos causais dos problemas, o

que leva a um maquiamento, a uma manipulação dos dados da realidade que não permitem pôr finalidade objetivamente.

O conhecimento é uma forma de consciência que se constitui por diferentes mediações como senso comum, religião, arte, ciência, filosofia e que sustentam as diferentes crenças sobre o mundo que se expressam no cotidiano. (AVILA, 2008, p. 17)

As crenças sobre o mundo e o que se pensa sobre ele – se é ideal ou real – com teleologias postas pelo ser social – ser humano – ou postas por um ser transcendental – um dos inúmeros deuses – afirmam ou negam o caráter da ciência consubstanciar-se em determinada ontologia. Mesmo as versões positivistas e neopositivistas²⁸ que negam a ontologia sempre partem de uma noção de como o mundo é – real –, embora não admitam.

A ontologia que orienta a ciência define a relação entre teleologia e causalidade. A relação incorreta entre teleologia e causalidade – concepções positivistas de ciência/realismo empírico – origina uma ciência que contribui para conservação de um modelo social. Desprende o sujeito do objeto, o que destitui o sujeito da compreensão da totalidade do objeto, percebendo-o somente na sua

²⁸ “O neopositivismo consiste sobretudo numa regulação linguística para a filosofia científica. A aceitação dos resultados da lógica matemática e da matematização generalizada de todas as ciências é somente uma parte, ainda que extremamente importante, desses esforços. Mas já aqui aflora um problema que indica com clareza que a questão da realidade existente em si não pode, mesmo com esse método aparentemente tão exato, ser excluída das ciências exatas. (LUKACS, 2012, p. 55)

imediatividade, terminalidade, sem considerar suas múltiplas determinações.

A captura pela consciência da realidade – elaboração de conceitos –, nessa condição, é insuficiente para compreendê-la mediadamente, e contribui para a interdição das possibilidades de transformação, o que leva à reprodução do que não representa o real, levando o sujeito à alienação²⁹, à fetichização³⁰.

Independentemente do grau de consciência, todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade, não importando se o componente predominante é a vida cotidiana, e fé religiosa, etc. Essas idéias perfazem uma parte muito grande da práxis social dos homens e muitas vezes se cristalizam num poder social; (...) Às vezes, daí brotam lutas abertas entre concepções ontológicas objetiva e cientificamente fundadas e outras apenas ancoradas no ser social. Em certas circunstâncias – e isto – é característico da nossa época – essa contraposição penetra até no próprio método das ciências. Isto se torna possível porque os novos nexos conhecidos podem ser utilizados na prática, mesmo quando a decisão ontológica permanece em suspenso. (LUKÁCS, 1981, p. 30)

Portanto a ciência não é neutra e seu posicionamento – ontologia – influencia toda a práxis social. Práxis como o ponto de partida – cadeias causais refletidas (teoria) – e o ponto de chegada –

²⁹ A alienação é o processo pelo qual o homem se torna alheio a si mesmo, a ponto de não se reconhecer. Leva-o a agir frente ao que está posto e não lhe permite ver novas ou outras possibilidades.

³⁰ Fetichização é a criação, pelo homem, de um objeto que passa a ser sujeito do processo, a orientar a ação de seu produtor como sujeito superior.

efetivação real (prática). Práxis vista aqui como critério absoluto da teoria, onde as cadeias causais saem da prática e para ela retornam.

É na práxis social que se explicita o parâmetro para se distinguir o que é verdadeiro do que é falso – a partir da objetivação das finalidades postas – pois ela demonstra o entendimento que se teve da abstração do conhecimento – reflexo da realidade na consciência.

Só a partir da objetivação poderão ser feitas alterações, mudanças nos erros cometidos. Se a consciência foi distorcida – na compreensão de suas causalidades – toda práxis também será e as novas objetivações serão dificultadas, interferindo nas alterações e mudanças no que está posto.

Se ficar somente no epistemológico³¹, na lógica formal – característica da ciência positivista – este critério da práxis se perde. O conhecimento se descola da realidade, o que carece de validação na experiência prática – teste científico com anulação de variáveis – para estabelecer o critério de verdade. Esta será a partir do que está posto e se instaura como verdade comprovada – cientificamente – e atenderá ao modelo de sociedade vigente – que o produz e é produzido por ele.

A ciência ao classificar as coisas e sugerir as “melhores” formas de lidarmos com elas, num sentido manipulatório, gera uma série de crenças que orientam as práticas sociais (que são sempre posicionadas) no contexto moderno, ou seja, contribui para legitimação de uma determinada

³¹ “Na literatura filosófica moderna (final do século XIX), sob a influência do positivismo, o termo “epistemologia” ressurge significando literalmente Teoria da Ciência, delimitada a um tipo específico de conhecimento, que conota a redução da Teoria do Conhecimento (gnosologia) a uma parte desse conhecimento, o científico”. (GAMBOA, 2007, p. 16)

ontologia, mesmo que essa seja ocultada nas explicações científicas. (AVILA, 2008, p. 9)

A ciência positivista se coloca como único conhecimento possível e método válido para toda a atividade humana, e o que não estiver acessível ao método da ciência não dá origem a conhecimento.

Com sua eficácia técnica, ao dar as respostas aos problemas originados em uma nova sociedade em seu processo de surgimento e construção, constitui-se como um pano de fundo, que ao mesmo tempo auxilia na construção de uma nova sociabilidade, como também é por ela formada, representando os interesses das classes que estão emergindo e, posteriormente, contribuindo para consolidação da nova classe no poder. (ÁVILA, 2008, p. 9)

Esta filosofia de ciência, hegemônica na sociedade atual – do capital –, contribui para a manutenção da divisão de classes sociais e reforça o *status quo* da classe burguesa no poder, por assegurar a alienação da classe trabalhadora.

É necessário apontar filosoficamente as diferenças em se fazer ciência para poder fazer a crítica. Aqui se elenca a ontologia crítica de Marx a partir do exposto por Duayer (2011, p. 92): “(...) a crítica ontológica é condição necessária, ainda que não suficiente, para emancipação das estruturas sociais estranhadas, opressoras, iníquas, infames”. Compreender as estruturas sociais postas pela sociedade capitalista não para se adequar a elas, fazer contornos, mas para pôr finalidades diferentes.

Crítica ontológica a um mundo que se apresenta perene, sem história. É crítica ontológica às formas de pensamento, científicas ou não, que concebem o mundo em conformidade com sua forma imediata de manifestação. (DUAYER, 2011, p. 99)

A crítica ontológica revela a denúncia feita por Moraes (2009, p. 316), de que

O conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as Ciências Humanas e Sociais. (...) pois o contexto do ceticismo epistemológico e do relativismo ontológico que hoje nos cerca compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias no plano explanatório e, por isso mesmo, no enfrentamento de problemas práticos para os quais elas são chamadas a oferecer respostas.

A autora, baseada em Christopher Norris³², aponta que a teoria tem consequências e estas podem influenciar a ciência de formas negativas e positivas. O lado negativo é acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido, levando-os ao irracionalismo, cinismo e niilismo – agenda pós-moderna. O lado positivo é que a teoria pode nos oferecer bases racionais e críticas para compreender os discursos que representam interesses políticos e socioeconômicos disfarçados para promover valores capitalistas – individualismo, consumismo – que são incompatíveis com a sociabilidade humana.

³² Autor inglês que introduz temas centrais no debate sobre a epistemologia, argumentando em favor da adoção de uma posição realista com respeito aos diversos campos do conhecimento.

Do ponto de vista da Educação, ela pode contribuir para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para educação brasileira e latino-americana, para mencionar as que nos tocam de imediato. (MORAES, 2009, p. 317)

Moraes (2009) aponta que para a educação é urgente e necessária a profundidade teórica para a compreensão das questões sociais produzidas pelo capitalismo, sob a pena mediata da total degradação humana. A redução da teoria influenciada pelo realismo empírico leva a pesquisa e o processo de formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem por tarefas cotidianas, para adaptação dos indivíduos ao que está posto, para a experiência imediata e eficácia na manipulação do tópico. Já na redução da teoria influenciada pela mistura de ceticismo epistemológico e relativismo ontológico os conhecimentos são vistos como relativos e transitórios – por serem sociais, históricos, culturais etc. – e por isso não podem ser objetivos. São sempre vistos a partir do individual, de um grupo, o que impossibilita a verdade, a realidade, a racionalidade e a objetividade. “Da admissão da ideia de que o conhecimento não pode ser neutro, retira-se a ideia de que ele não pode também ser objetivo”. (MORAES, 2009, p. 318)

Se não há possibilidade para a verdade, a realidade e a objetividade, tudo está acabado, não há razão para intervenção humana,

para o conhecimento, a vida está concluída. O que resta é a adequação a ela. Só as formas mais elaboradas em profundidade e extensão de conhecimento da realidade – que se opõem ao pensamento pós-moderno – podem possibilitar o aprofundamento teórico capaz de garantir a permanência da práxis humana e sua transformação.

Para nos contrapormos ao pensamento pós-moderno, a partir do realismo crítico, é preciso compreender que para conhecer é necessário primeiro que os objetos do conhecimento existam, e segundo, reconhecer a independência (ao menos relativa, no caso dos fenômenos sociais) do objeto em relação às formas de consciência, o que significa dizer, que ele existe independentemente do conhecimento que possuímos dele. (AVILA, 2008, p. 02)

Conhecer a ontologia da ciência e sua relação com o conhecimento produzido na educação e educação física se justificam para compreender os interstícios da disciplina, estrutura, forças e práticas posicionadas que a consolidam, quer tenhamos conhecimento ou não.

A educação é garantia da continuidade do ser social e se funda em repassar às gerações futuras o conhecimento produzido pela humanidade. Este conhecimento deve possibilitar explorar o máximo possível das causalidades sobre a realidade e permitir a ampliação das alternativas e escolhas na busca dos meios para satisfazer novas necessidades.

Na sociedade do capital, a exorbitante competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações superficiais e

comercializáveis, que não possibilitam conhecer a realidade, impedindo-lhe de pôr novas finalidades.

Vivemos hoje uma forte pressão informacional que nos quer fazer crer na cristalização das relações sociais e na conseqüente impossibilidade de transformações significativas; um momento em que a dinâmica social é reduzida a mera somatória de ações de grupos isolados, fato que torna irrealizável qualquer ação superadora ou mesmo a generalização de princípios explicativos (...) (ORTIGARA, 2002, p. 93)

Enquanto as finalidades postas forem extensivas deste padrão de conhecimento reduzido, reduzem-se simultaneamente as possibilidades de superação deste modelo de sociabilidade do conhecimento.

Desse modo a educação que, para Saviani (2008a), tem como objeto a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo, está ameaçada.

Calcada no positivismo e pós-modernismo, a sociedade do capital tem suas estratégias para difundir filosofias que apontem para a educação como única responsável em promover “mudanças”. Ao mesmo tempo não possibilita compreender as causalidades que levariam à mudança, tampouco a pores teleológicos diferentes do estabelecido por

ela. Isso torna profícuas as ideias de adaptação ao sistema, reprodução e utilitarismo³³ que pontuam para o descrédito da educação.

Este discurso para Moraes (2009) é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências”. Competências que são diferentes entre os envolvidos; para minoria, altos níveis de aprendizagem que a experiência empírica não consegue garantir; para a maioria bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu, de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado e com altos níveis de exclusão. Tal determinação da educação associa-se à necessidade do capital de contar com uma força de trabalho que se adapte às novas exigências de trabalho e transfere toda culpa desta formação para a classe trabalhadora. O discurso de caráter salvacionista da educação diminui a compreensão e o interesse por parte dos envolvidos em apoiar necessidades e mudanças educacionais nas suas estruturas.

Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce, a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da educação

³³ Embora se possa dizer que a identificação do bom com o útil remonta a Epicuro do ponto de vista histórico, o utilitarismo é uma corrente do pensamento ético, político e econômico inglês dos sécs. XVIII e XIX. É a tentativa de transformar a ética em ciência positiva da conduta humana, ciência que Bentham queria tornar "exata como a matemática". É o conhecimento do caráter supra-individual ou intersubjetivo do prazer como móvel, de forma que o fim de qualquer atividade humana é "a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número de pessoas". A aceitação dessa fórmula coincide utilidade individual e utilidade pública, admitida por todo o liberalismo moderno. (ABBAGNANO, 2007)

nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo o tipo; aumenta a demanda pela educação a distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem. (...) Marginaliza-se o professor em sala de aula, justamente aquele de quem dependemos para a transmissão e socialização de conhecimentos, mas a quem se atribuiu, em grande medida, a culpa do “fracasso” escolar. (MORAES, 2009, p. 320)

A agenda pós-moderna cética e pragmática dos textos e interpretações não permite o conhecimento da realidade e se apoia na prática imediata que não oferece alternativas para diminuir este abismo. Este conhecimento empobrecido, que distancia teoria e prática, leva ao ensino de saberes instrumentais “que se ajustam à necessidade fugaz do capital por trabalho que, além de vivo, é capaz de operar em meio às novas condições produtivas e de se autopenitenciar ao reconhecer a sua dispensabilidade.” (MORAES, 2009, p. 321)

Na produção do conhecimento na educação passam a valer relatos do cotidiano, relatos de aula, trocas de experiência, desabafos, encontros esporádicos e assistemáticos de formação continuada, estudos de saberes práticos, como forma para compreender os profundos desajustes sociais e educacionais existentes.

É no terreno das convenções da prática social que este movimento, em notável processo de inversão, faz parecer universal aquilo que lhe é particular, torna falsas teorias socialmente necessárias, arquetetando assim, as condições de sua aceitabilidade, de forte poder de cooptação e de produção de consensos. (MORAES, 2009, p. 323)

É nessa perspectiva que aparecem as concepções para formação docente e formação continuada, em que nos aprofundaremos melhor no capítulo dedicado à formação docente.

Questões sobre esta pesquisa se abrem então: Qual é o conhecimento da educação física? Qual conhecimento da educação física na formação continuada em Santa Catarina? A que e a quem ele interessa? De que forma está sendo tratado? Contribui para a continuidade do processo de formação de professores? Contribui para a continuidade da educação física escolar?

Na tentativa de esclarecer esses questionamentos sobre conhecimento da educação física e formação continuada se estruturam os subcapítulos seguintes da pesquisa.

3.1 O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Como visto, o conhecimento é concebido a partir de diferentes visões de mundo – ontologias – e orientado por diferentes mediações – senso comum, religião, arte, filosofia, ciência – que levam a posicionamentos diferenciados, disputados cotidianamente pelos representantes das classes sociais historicamente opostas que constituem a sociedade do capital.

Nesta disputa o predomínio atual está no conhecimento que não aponta alternativas suficientes para pôr uma finalidade diferente da objetivada – ceticismo epistemológico, relativismo ontológico – e orienta apenas para adequações no que está posto, já que esta forma atende aos interesses de manutenção do modelo social.

Ainda que a educação ocorra sob esse contexto, concebê-la nas perspectivas de conhecimento acima apontadas nos impossibilita o seu

enfrentamento, isto é, limita as possibilidades de conhecimento das causalidades da realidade objetiva, o que reduz as alternativas para sua compreensão, fator que limita a liberdade e amplia a alienação. A cooptação desta perspectiva contemporaneamente aparece nos *neo* e *pós-ismos* que as mantêm atualizadas e atuantes no contexto educacional. (MORAES, 1996)

Na educação física se reflete na produção do conhecimento um debate equivocado – por desconsiderar o campo ontológico – de duas correntes que disputam espaços na área: as ciências naturais³⁴ e as ciências humanas³⁵. Com base em Marx sustentamos que existe uma só ciência – ciência da história – que engloba tanto a natureza (ciência natural) como os seres humanos (ciência social).

Mas a partir da epistemologia as ciências se organizam em campos de conhecimentos distintos, e na educação física tem destaque o das naturais e das humanas e sociais.

Cabe destacar que a perspectiva dos neo e pós-ismos influencia mais fortemente as ciências naturais – por sua natureza oriunda do empirismo –, entretanto pode estar presente também nas ciências humanas e sociais.

Para perceber essas manifestações tanto em uma quanto em outra é necessário observá-las no campo ontológico e não apenas no

³⁴ Abarcam as áreas que buscam estudar a natureza no aspecto mais geral e universal, visto como regido por leis naturais com validade universal, foca-se mais nos aspectos físicos do que no homem em si. Representadas pela biologia, física, química, astronomia.

³⁵ Buscam mais os aspectos do homem em si – antropologia, economia, geografia, história, direito, filosofia, sociologia e outras.

campo epistemológico. É pela ontologia que podemos perceber os vários enredos que constituem a ciência, a educação e a sociedade.

Para Avila (2008), na visão sustentada pelo realismo empírico – expandida pelo positivismo – as ciências naturais e humanas têm como pano de fundo o mundo empírico e um único nível de complexidade, o que permite a manipulação dos dados da realidade para não modificar o que está posto, em acordo coerente com a ideologia capitalista.

Já na visão ancorada no realismo crítico elas têm como base o conhecimento dos mecanismos e das estruturas que compõem os fenômenos sociais objetivamente, na sua complexidade e suas múltiplas determinações, com causalidades em constante transformação – que dificultam sua compreensão. Nessa condição buscam a apreensão nos fenômenos de aspectos da totalidade, mas não criam a totalidade. Isso permite apontar diferentes posições teleológicas para a realidade posta, indo na contramão da ideologia do capital.

A colocação das ciências naturais e sociais em polos opostos pode incorrer no encobrimento da valorização da natural – vista como objetiva e neutra – sobre a social – vista como relativa e sem objetividade. Percebida pelo senso comum, essa bipolarização não permite identificar a unidade e a diferença existente entre elas.

Assim como os mecanismos naturais podem ser elucidados pela ciência, os mecanismos sociais existentes, como se manifestam em legalidades, também podem ser elucidados de forma objetiva. Decerto é mais evidente, no caso dos eventos naturais, que os mecanismos atuam independentemente de nosso conhecimento. Todavia, de modo análogo, os mecanismos que produzem os fenômenos sociais também produzem estas características: são práticas

posicionadas que existem para além do nosso conhecimento delas, mas que, talvez por isso, sejam mais difíceis de serem evidenciados. (AVILA, 2008, p. 51)

É importante destacar algumas diferenças entre as ciências naturais e as sociais. As sociais diferem-se das naturais, pois

As estruturas sociais, porque elas próprias são produtos sociais, também são possíveis objetos de transformação e, por isso, só podem ser relativamente duradouras. (...) No entanto, como só existem em virtude das atividades que governam, as estruturas sociais não existem independentemente das concepções que os agentes possuem sobre o que fazem em sua atividade, ou seja, de alguma teoria dessas atividades. (BHASKAR, 1998, p. 15)

A sociedade pode ser conhecida desde que a concebamos como um “conjunto articulado de tendências e poderes que, diferentemente dos naturais, só existem na medida em que estão sendo exercidos” e por estarem “sendo exercidos, em última instância, mediante a atividade intencional dos seres humanos; e não necessariamente invariantes no sentido espaço-temporal.” (BHASKAR, 1998, p.15-16)

Para Avila (2008) as ciências sociais não cabem em sistema fechado, situações testes que isolem variáveis, sua condição é explanatória e não-preditiva, indicam tendências do movimento da realidade social, mas sua confirmação dependerá da atuação dos mecanismos e estruturas que estiverem operando e só pode ser realizada *post festum* – posterior à objetivação.

A não compreensão dessas diferenças nas ciências humanas e sociais na produção do conhecimento na educação pode incorrer no seu descrédito ou pressuposição de que a educação, por sua atuação isolada e em si mesma, poderá realizar as mudanças esperadas e necessárias na sociedade.

Na educação física ciências naturais e sociais postas por vezes em polos opostos e por vezes no mesmo polo – com raiz no conhecimento empírico – disputam a produção do conhecimento. Cabe aqui esclarecer que esses campos se constituíram no processo histórico da educação física enquanto disciplina originada para atender às exigências da “nova” sociedade.

A educação física com caráter positivista – característica das ciências naturais – tem sua origem na Europa no final do século XVIII, juntamente com a consolidação da sociedade capitalista, na qual os exercícios físicos terão papel essencial. A sociedade capital se constitui a partir da divisão social do trabalho, que origina duas classes sociais distintas: a classe burguesa – que detém os meios de produção – e sua oponente histórica; a classe operária – que vende sua força de trabalho para sobreviver. Logo, o corpo saudável e rentável para o trabalho passa a ser alvo das autoridades representantes das minorias, que detinham o poder e que precisavam de força de trabalho potente, eficiente, obediente e alienada, para que não reconhecessem essa condição.

Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado. Ela negará o funambulismo, os acrobatas, a especulação, e buscará as explicações para a sua atuação na visão

de ciência hegemônica na sociedade burguesa: a visão positivista de ciência. A mesma visão de ciência que fornecerá respostas para as indagações que se coloca a burguesia no poder. (SOARES, 2001, p. 6)

É nesse contexto que surge a educação física para fortalecer física e moralmente os indivíduos, reforçando a visão de mundo burguesa. Para exercer esse papel, ela necessita de conhecimentos relacionados às ciências naturais e biológicas, especialmente a medicina, calcada nos princípios da observação, experimentação e comparação. Por esses princípios exatos, poderia naturalizar os fatos sociais e criar um social biologizado.

Nessa abordagem o homem não será mais humanizado pelas relações sociais que estabelece, ele passa a ser explicado e definido nos limites biológicos. “É o homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade”. (SOARES, 2001. p.7)

O conhecimento naturalizado, individualista, desconectado, dissociado da realidade, coloca o sujeito que conhece isolado da sociedade e alheio a sua ação.

Este mesmo caráter europeu de educação física entra no Brasil no final do século XIX constituído sobre os lemas positivistas de “ordem e progresso”³⁶.

Os interesses da educação física eram os mesmos das minorias que representavam a hegemonia social brasileira e que viram na disciplina uma maneira eficiente de cuidar dos corpos –

³⁶ Binômio essencial do positivismo, que traduz manutenção da ordem – repulsa às revoluções violentas – para a viabilização do progresso; de ordem dinâmica, mas sem alterações nas relações de poder. (SOARES, 2001)

brancos e saudáveis – tão necessários ao fortalecimento do país após a abolição da escravidão, solidificando a eugenia³⁷ e o higienismo³⁸ para o bem do capital.

O conhecimento útil para a educação física era a compreensão do corpo e seu funcionamento como garantia para a manutenção do capital e sua reprodução – gerando novos trabalhadores qualificados. Tinha caráter científico oriundo das ciências biológicas, que buscavam soluções saudáveis e inquestionáveis para sua rentabilidade produtiva.

Pelo positivismo a sociedade deveria ser estudada pela “física social”. Os fenômenos sociais deveriam ser entendidos a partir do mesmo referencial dos fenômenos biológicos, físicos, químicos, por estarem sujeitos às mesmas leis naturais e invariáveis.

A observação, a experimentação e a comparação, procedimentos básicos das ciências naturais, especialmente as biológicas, são universalizadas para estudo do humano através do pensamento positivista, uma vez que este pensamento nasce no âmbito das ciências humanas, mas utiliza-se dos métodos e das técnicas próprias às ciências naturais. (SOARES, 2001, p. 14)

³⁷ A eugenia ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo. (SOARES, 2001, p. 18)

³⁸ O discurso higienista da Europa do século XIX veiculava a ideia de que as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos morais. (SOARES, 2001)

Os exercícios físicos, particularmente na instituição escolar, vão exercer papel essencial à prevenção de doenças e manutenção da saúde veiculada pela medicina higienista na construção do homem biológico, a-histórico, determinado por condições naturais e não sociais.

Educar para o capital ficará ao encargo da educação escolar, e esta se ocupará, na visão liberal, da formação de um homem abstrato, universal e natural; com talentos, aptidões e vocações desenvolvidas que lhe proporcionarão participar “justamente” da vida em sociedade.

A ideologia das aptidões naturais, dos talentos, das capacidades circunscritas ao âmbito do individual-hereditário-biológico, está na base das concepções educacionais do final do século XVIII e início do século XIX. Estas concepções, embora apresentem algumas diferenças em suas formulações, na sua essência postulavam uma educação de classe. E é nelas que vamos encontrar a preocupação com a “Educação Física”. (SOARES, 2001, p. 36)

A escola primária para todos passa a ser mecanismo de controle das formas de pensamento e de ação do corpo social, e a Educação Física focada no corpo “natural” e no exercício físico toma o tom de cientificidade necessário para difundir o pensamento burguês.

A educação física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo,

permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. (SOARES, 2001, p. 49-50)

Adotada pela instituição médica e militar, a educação física se orienta por estes campos de conhecimento que determinam seus tempos, espaços, conteúdos, formas e a caracterizam como iminentemente pedagógica.

Os métodos ginásticos³⁹ se configuram elementares para a difusão desta educação física com respaldo científico – pela medicina – e ordem disciplinar rígida – pela militarização.

A influência das ciências naturais na educação física se expande no Brasil pelo método ginástico francês (1921), sob o título de “Regulamento Geral da Educação Física”, que orienta oficialmente toda a educação física escolar nacional até meados da década de sessenta.

Após a segunda guerra mundial a ginástica começa a perder seu status para o esporte⁴⁰, que incorpora a cientificidade da ginástica num estilo “menos rígido” de inculcação dos princípios da sociedade capitalista.

³⁹ Formas distintas de encarar os exercícios físicos – na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra – aplicando-lhes conhecimentos científicos de anatomia, fisiologia e medicina, pedagogizando-os e difundindo-os mundialmente.

⁴⁰ O esporte moderno refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo. (BRACHT, 2003a, p. 13)

No seu desenvolvimento conseqüente no interior desta cultura, o esporte assumiu suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, *record*, racionalização e cientificização do treinamento. (BRACHT, 2003a, p. 14)

A centralidade dos conhecimentos da educação física passa do corpo (ginástica) para o movimento (esporte), não alterando sua base positivista pautada nas ciências naturais. O conhecimento se direciona para aperfeiçoar a técnica pela comprovação anatômica, fisiológica e biomecânica que leva ao rendimento, ao espetáculo e à mercadorização⁴¹.

Para Bracht (2003b), assim o esporte se impõe à educação física tanto nos planos pedagógico e de saúde quanto na construção do campo acadêmico, que se volta para a produção do conhecimento esportivo em busca de medalhas e elevação da aptidão física da população.

O debate pedagógico fica retraído e a legitimidade escolar balançada, pois o campo de conhecimento da educação física se digladiava entre ciência ou disciplina acadêmica ou científica. Tentando seu reconhecimento e status, transita pela ciência da motricidade humana⁴², fisiologia do exercício, biomecânica, psicologia e sociologia do esporte,

⁴¹ A mercadorização do esporte significa a extensão da lógica da mercadoria para o âmbito das práticas corporais (de lazer), tanto no sentido de consumo de prestação de serviços (serviços e equipamentos) quanto na produção e no consumo do espetáculo esportivo e de seus subprodutos. (BRACHT, 2002, p. 196)

⁴² Ver tese *Ciência da Motricidade Humana*, de Manuel Sérgio, 1989.

buscando seu estatuto epistemológico e consolidando o processo de hegemonia do conhecimento das ciências naturais e exatas.

Nessa condição a educação física não se caracteriza pedagogicamente tampouco cientificamente, ficando seu campo permeado por médicos, psicólogos, sociólogos e professores a serviço do esporte. Para Bracht (2003b, p. 32-33),

A educação física não é uma ciência. No entanto está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A educação física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento.

Essa intenção pedagógica demarca, mais acentuadamente na década de 1980, o debate na educação física sobre seu papel social que se vincula às ciências humanas e sociais.

As ciências humanas e sociais nesse período – de redemocratização do país – questionam mais incisivamente o caráter reprodutor da educação e, conseqüentemente, da educação física. Aqui se demarca mais acentuadamente a disputa dos dois polos de produção de conhecimento da área – natural (biológico) e social.

A disputa desencadeou na educação física um embate tanto acadêmico quanto político que delimita mais incisivamente o conhecimento científico na educação física a partir das ciências humanas e sociais, e o polariza com as ciências naturais.

Logo, a produção do conhecimento em educação física é determinada por distintas concepções epistemológicas que influenciam

inclusive a determinação se ela é da área da ciência da saúde ou das humanas e sociais.

Esse binômio fica melhor entendido para Avila (2008) quando abandonado e refletido a partir de que concepção de ciência tem se fundado nossas pesquisas? Isso numa acepção tanto ontológica quanto epistemológica. Sob este enfoque poderemos ver além dos objetos científicos e seus devidos campos empíricos e observar a unidade que os concebe a partir de uma mesma concepção ontológica de realidade.

Não é a área do conhecimento das humanas e sociais ou naturais que vai determinar a concepção de ser humano, mundo e ciência na produção do conhecimento, mas sua ontologia e epistemologia. Pedagogia ou sociologia podem ser sustentadas tanto por concepção ontológica realista empírica e positivista quanto a biologia e a medicina – embora seus discursos possam parecer divergentes.

3.2 A FORMAÇÃO HUMANA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A produção do conhecimento em educação e educação física pode ocorrer tomando por base uma concepção ontológica realista empírica ou realista crítica. Pelo realismo empírico o conhecimento não subsidia condições suficientes para uma leitura da realidade com possibilidade de perceber o processo de alienação em que se insere a formação humana mediante a sociedade do capital. Somente pelo realismo crítico é possível perceber esta alienação e produzir um

conhecimento capaz de subsidiar uma transformação social que supere a formação humana alienante para dar lugar a uma formação emancipada.

A transmissão do conhecimento às novas gerações relaciona-se com a compreensão que se tem de sua produção e do que ele é. Sendo assim, tem papel de destaque neste processo a figura do professor.

O conhecimento produzido na educação física se relaciona hegemonicamente com as intenções de seu aparecimento enquanto disciplina escolar, ou seja, para reforçar a sociedade do capital – pautado no empirismo via ciências naturais –, o que impacta diretamente o processo de formação do professor. Nesse sentido, este capítulo pretende apresentar alguns elementos que subsidiam a compreensão sobre a formação humana e o processo de formação de professores.

Iniciaremos discutindo o termo formação. O termo etimológico “formação” vem do latim *forma*, que indica modo sob o qual uma coisa existe ou se manifesta, configuração, feitio, feição exterior, molde. A etimologia, entretanto, não explicita como se configura a formação, a que feição está relacionada, qual seu molde.

Para essa explicitação recorreremos à formação humana na perspectiva histórico-ontológica, o que nos possibilitará melhor conhecer o ser que aprende, como aprende e o que aprende para, assim, compreender a formação no processo educacional.

Para esse entendimento temos que responder algumas questões: qual a relação entre formação e educação? Como nos formamos humanos e como se consolida a consciência humana?

Para Saviani e Duarte (2010), é consensual a definição de educação como formação humana. Entretanto, para que ela ocorra, há a necessidade de que o homem seja livre, pois “se o homem é livre e

capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las”. Esta liberdade, entretanto, pertence a professores e alunos e a educação é legitimada se emergir “como uma comunicação entre pessoas livres em grau diferente de maturação humana”, promovendo o homem. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422-423)

Para melhor explicitar o papel dos professores e alunos na promoção do ser humano, que requer compreensão de sua formação enquanto gênero humano, recorreremos novamente a Lukács (1981), para quem somos humanos a partir do trabalho – atividade vital – que garante a produção e reprodução do ser social.

O autor recorre a Marx para explicitar a compreensão do trabalho como atividade específica do ser social.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha realiza operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constituiu a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade. (MARX, 1998, p. 211-212)

No trabalho é expressa uma finalidade posta, característica exclusiva do ser humano. Enquanto outros animais têm seu ser determinado pela causalidade – sem consciência do que quer realizar –,

o ser humano é determinado pela teleologia – com consciência da finalidade do que quer realizar.

Ortigara (2002, p. 102), em estudo sobre a perspectiva lukacsiana, expressa que a teleologia implica uma consciência que enquanto “ato de pôr dá início a um processo real e a sua existência e o seu movimento, como processo complexo, devem ter um autor consciente.”

A consciência da finalidade do trabalho deve levar um projeto ideado a se objetivar materialmente, transformando a realidade material, criando o novo.

Mas em que consiste a consciência humana? O pensamento humano, a consciência de que somos humanos, é produzido historicamente, dialeticamente entre o coletivo e o individual, tendo como atividade fundante o trabalho.

O trabalho humano, em contrapartida, é uma actividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim o trabalho é uma acção sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 1978, p. 75)

O que pensamos individualmente é fruto de um processo social. “(...) é a actividade de outros homens que constitui a base material objectiva da estrutura específica da actividade do indivíduo humano (...)”. (LEONTIEV, 1978, p. 78)

Este processo, para Leontiev (1978), determina a consciência, que não é imutável. Ela é determinada pelas relações sociais existentes,

é um processo de transformações sociais qualitativas acarretadas pelo processo de evolução do ser humano. Épocas diferentes da história e das condições sociais modificaram os processos de percepção, memória, pensamento do homem, elementos que integram a formação de um psiquismo superior. A formação da consciência é um produto histórico, se dá junto às relações de produção e é determinada por elas.

Com efeito, visto que as condições sociais dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social. (LEONTIEV, 1978, p. 89)

Com o modelo atual de produção baseado no capital, a divisão técnica do trabalho deu lugar à divisão social sob a égide da propriedade privada, originando a sociedade de classes. A consciência humana está pautada por esta relação. É uma consciência de alienação, em que o produto do trabalho apresenta-se separado do produtor e estranho a ele. O trabalho intelectual está separado do braçal, a teoria da prática, o concreto do abstrato, o que leva a uma consciência fragmentada que impossibilita a compreensão da totalidade da realidade.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza

objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426)

Desta maneira, a objetivação da atividade humana “que é a única forma do ser humano se efetivar, se desenvolver, torna-se uma objetivação alienante”. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427) As relações sociais capitalistas transformam o que seria humanização em alienação, formando a consciência alienada.

Para que a consciência passe da alienação para a humanização, é necessário superar este modelo de sociedade por um modelo em que possa se desenvolver a individualidade livre e universal, com uma educação vista como “processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do ser humano.” Uma educação que supere o imediato, o conjuntural e se direcione para aspectos essenciais com disposições duradouras. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431)

Mas é possível formar para humanização em uma sociedade alienada?

Numa sociedade com divisão de classes sociais distintas, o modelo de formação segue a sua característica. Ou seja, vai organizar e sistematizar o que será ensinado diferentemente para um e outro componente das distintas classes sociais. A propósito, o conhecimento historicamente produzido será repassado às novas gerações com a intenção de reprodução do modelo social.

Para a classe que domina e expropria o trabalho, a preocupação é com o que há de mais atual e elaborado para que esta se mantenha no poder. Para a classe dominada, expropriada do trabalho, a preocupação é com o conhecimento necessário para que se mantenha produtiva e

obediente, preferencialmente dosado em conta-gotas, só o suficiente para maior produção material, o que exige a manipulação dos dados. Nesta perspectiva forma-se um aparato de professores e de conhecimentos com o intuito de sustentar essa hegemonia.

Entretanto essa contradição gera crises, e as crises geram necessidade de explicações. A busca de tais explicações pode levar a conhecer suas raízes, sua essência, e poderão promover alternativas para sua superação. Assim, a sociedade que escraviza ativa, simultaneamente, a necessidade de libertação.

Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432)

É em meio a esta sociedade de alienação que na contramão buscam-se espaços para objetivações desalienadas. Tarefa árdua e papel de uma educação voltada à formação humana.

Concordando com Mészáros (2005), a educação deve ser continuada, caso contrário não é educação; a educação para humanização é permanente e não se consolida num dado período de tempo, mas todo o tempo. Seu inverso desencadeia o processo para o que poderíamos chamar de deformação humana.

As discussões sobre formação continuada no Brasil aparecem mais enfaticamente a partir de 1939 como a formação que continua após a formação inicial – superior – com a intenção de preencher lacunas deixadas. Não há referência sobre se a formação é para alienação ou humanização. Especificamente na formação do professor, o que ele não aprende na formação inicial aprende na experiência com a prática profissional ou em formações continuadas.

Todo o período que segue na organização educacional brasileira passou por várias reformas formais no âmbito da legislação, mas não reformas que vislumbrassem a qualidade da formação de professores em prol da formação humana. As reformas se preocuparam com os tempos de formação, a quem os professores atendem na escola – níveis de ensino –, a quantidade de conteúdos – se culturais-cognitivos ou pedagógico-didáticos⁴³, a teoria ou prática; ficando fora do debate a qualidade da formação no que se refere ao tipo de conhecimento, sua ontologia e epistemologia que permita compreender e questionar o modelo em questão.

A formação continuada como continuidade de fragilidades da formação inicial comunga com a reprodução da sociedade estabelecida que marcha rumo à desumanização.

Em Santa Catarina a formação continuada está nos discursos políticos e planos de governos para educação, acenando como condição

⁴³ *Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar *Modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009a, p. 148-149)

imprescindível para efetivação da ação pedagógica de qualidade na escola aludida na Proposta Curricular. Contudo a realidade “grita” e denuncia a distância entre a qualidade anunciada e a realidade da educação. Esta condição se reforça e continua na descontinuidade da formação.

No próximo capítulo procederemos à apreciação dos dados levantados nas entrevistas com os formadores que realizaram formações no período de 2003 a 2010, para aclarar a noção de conhecimento em educação física abordado na formação continuada em Santa Catarina.

4 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: NO LIMITE DO EMPÍRICO

Várias questões se abriram para o problema levantado, inicialmente relacionadas ao conhecimento da educação física tratado no processo de formação continuada dos professores da rede estadual.

Na realização das entrevistas e em suas transcrições, novas questões surgiram em função da recorrência e ênfase, nas falas dos entrevistados, sobre aspectos que permearam as formações e compunham conhecimentos proeminentes, apresentados como inovadores em relação à formação continuada e que auxiliam na compreensão do universo desta temática. Nesse movimento optamos, então, pela análise das entrevistas em categorias advindas das nossas indagações e do exposto pelos pesquisados.

Chegamos a dois blocos de análise. Um, da estrutura e seu propósito: caracterização dos formadores, a formação acadêmica e a atuação profissional; e da organização/sistematização da formação realizada em relação a tema, continuidade, direção, escolha dos formadores, períodos de tempo. Outro, das formações: da noção de conhecimento abordado nas formações, em que evocamos os critérios de seleção de conteúdo, conteúdo, procedimento didático e a relação entre a PCSC e a formação.

A opção por analisar o contexto das formações para, então, entrar nas especificidades do trato com o conhecimento, se pauta em Lukács (1981). O autor considera que quanto mais aprofundado for o conhecimento obtido das determinações materiais, sociais e históricas

do objeto de estudo, melhor se conhecem os nexos causais que o materializam, condição imprescindível para novas objetivações.

Compreendemos, portanto, a complexidade da análise deste objeto de estudo – na estrutura social – e sabemos que, por mais que obtenhamos conhecimento das determinações que envolvem as formações, o real é sempre mais complexo do que podemos compreender, e o que captamos do real é sempre uma aproximação que nos dá condição de intervir, mas não de determinar a realidade. (BHASKAR, 1977)

Julgamos a definição das categorias de análise apresentadas pertinentes para discorrer sobre o problema da pesquisa. Consideramos a dimensão e a complexidade da problemática conscientes das limitações da pesquisa de mestrado e buscamos, dentro dessa circunscrição, refletir a totalidade das formações e suas especificidades para compreender nexos causais que compõem a direção e a efetivação da formação.

Gostaríamos de registrar que as considerações e críticas realizadas na análise das entrevistas não se reportam aos formadores – por quem temos respeito e apreço. Nosso foco é sobre o conhecimento abordado nas formações.

Antes, porém, de adentrarmos nas questões aludidas, chamamos atenção para um dado que pode parecer menor, porém a nosso ver relevante. Trata-se da questão que se tornou inquietante no processo de desenvolvimento da pesquisa: temos formação continuada efetiva? Esse tema foi muito recorrente na fala dos entrevistados, com o posicionamento de que a formação oferecida no período de nossa pesquisa não ocorreu com a necessária frequência, salvo em alguma

GERED, e absolutamente sem continuidade de conteúdos ou abordagem. Isso ficou evidente, por exemplo, na fala do formador 3:

Mas a avaliação que eu tenho hoje é que estamos atuando de forma pontual e não uma forma organizada, orgânica e processual de fato em cima de critérios de como tem que ser feito, em que lugar, em que tempo. Isso me parece que não existe neste momento.

Essa evidência nos intriga por estar relacionada com o foco central da pesquisa. Se não houve formação continuada, como o conhecimento foi abordado? Na busca desse e outros esclarecimentos começamos, então, a análise da estrutura e propósito das formações.

4.1 ESTRUTURA E PROPÓSITO DAS FORMAÇÕES

Este subcapítulo se constitui de elementos destacados das falas dos formadores em relação à constituição e propósitos das formações, com o objetivo de elucidar algumas determinações na organização geral das formações que julgamos necessárias para esclarecer as condições estabelecidas para a abordagem do conhecimento em educação física pelos formadores.

4.1.1 Caracterização dos formadores

Iniciamos com a abordagem da formação acadêmica e a atuação profissional dos formadores. Dos nove formadores entrevistados, todos

têm formação superior⁴⁴ em licenciatura. Destes, cinco possuem graduação em educação física e os demais em ciências, estudos sociais, história e pedagogia.

Cabe enfatizar que a formação superior dos formadores ocorreu entre 1978 e 1995, sendo seis na década de 1980, uma na de 1970 e duas na de 1990, período em que as licenciaturas no país estavam regidas pela lei 5692/71⁴⁵, em acordo com a lei 5.540/68⁴⁶. Estas leis foram promulgadas no seio da ditadura militar com características do perfil liberal/positivista com interesses de manter a população produtiva e calada. Os currículos até este período são centrados nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Esta predominância, entretanto, não aprofunda o

⁴⁴ Para compreender as alterações no ensino superior é preciso dar conta da mudança no conceito de universidade, que é resultado da determinação política de diversificar o “ensino superior”, reduzindo a universidade a uma de suas modalidades. Nessa redução conceitual que se pode compreender o lugar destinado à formação docente em nível superior no Brasil nos dias de hoje. Nos documentos do Banco Mundial o ensino superior designa todos os níveis de educação posteriores ao secundário, tornando-se equivalente a um nível terciário. A ideia de “universidade”, neste caso, deixou de ser modelo para se tornar mais uma das opções de ensino superior. (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2003)

⁴⁵ A Lei 5692/71 apontou novas diretrizes para a formação de professores que se efetiva em termos legais para a educação básica no momento político pós golpe militar no Brasil. Determinou que para lecionar nas últimas quatro séries do 1º grau, a formação ficaria a cargo do nível superior em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos) que habilitaria também para o então 2º grau (atual Ensino Médio). Esta lei vigora por 25 anos, alterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96.

⁴⁶ A Lei 5.540/68 fixa as normas do ensino superior e o conduz a massificação – para minimizar custos encara a educação no modelo administrativo das grandes empresas. (AZEVEDO; MALINA, 2004)

domínio em conhecimentos específicos da disciplina que irá atuar e se mescla com a formação pedagógico-didática, mantendo-a superficial.

O confronto entre os modelos de formação se intensifica a partir de então e fortalece o modelo mais aproximado dos interesses do capital – rapidez e diminuição nos conteúdos culturais-cognitivos, fragmentação e esgotamento em si próprios, desarticulação e despreocupação com a formação pedagógico-didática.

Com isso a formação superior se fragmenta e deixa lacunas na formação de professores, que a priori serão preenchidas e aperfeiçoadas com a própria experiência prática pedagógica nos espaços de atuação posterior e na continuidade da formação.

Tais lacunas são percebidas pelos formadores oriundos deste modelo de formação. Um dos formadores assim se expressou sobre o tema:

Por que a nossa geração foi formada para dar aula para uma criança quieta, sentada em uma carteira, passiva, uma criança que assimilasse aquilo que tínhamos para dizer a ela, uma criança pra qual tinha que transmitir conhecimentos, saberes novos porque eles não tinham noção de outro lugar. Nós éramos a fonte deste conhecimento. (...) Então existem “n” formas de acessar os saberes que não só mais o professor, então o professor que vai pra dar aula pra algo que ele acha que é novo e não é. Então como lidar com crianças que já tem acesso aos saberes por outra via que não somos nós? E como fazer com que nós professores possamos ajudar o aluno a organizar a bagunça desses saberes que andam em torno dele pra ele saber o que é bom ou ruim, o que é certo e errado, o que é conceitualmente válido e o que não é conceitualmente válido. (FORMADOR 3)

Esta fala corrobora a não preparação em compreender os processos das crianças. Ao mesmo tempo, para tal análise consideramos que o mesmo precisou, após sua formação, apropriar-se minimamente de tal compreensão para poder realizar a análise que expôs.

Cabe realçar que não se pode atribuir somente ao período de formação a condição do conhecimento dos formadores, isto é, de seu domínio teórico-pedagógico. Este pode ter sido melhorado por processos diversos. Por vezes é na contramão que se explicita a contradição e promove a busca pelo aprofundamento teórico necessário à compreensão das questões educacionais. Para Meszáros (2005, p. 53),

muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada.

A formação superior em educação física também não foge do contexto de mudanças universitárias. Balizada inicialmente pelas instituições militar e médica, em ambiente civil mantém as mesmas características – método francês na perspectiva técnico-biológica norteada pelo realismo empírico das ciências naturais.

Os profissionais que saíam formados por este modelo de curso continuavam essencialmente técnicos, com uma fundamentação teórica de atendimento ao exercício da técnica profissional exercida, ainda desprovida de um corpo filosófico-sociológico consistente, apesar das

disciplinas pedagógicas. (AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 136)

Este modelo de formação superior em educação física – que está na base de cinco dos formadores entrevistados – nos conduz a pensar que a formação superior inicial “tecnicista” não garantiu conhecimentos suficientes para uma discussão mais aprofundada da educação e sua ação pedagógica, ficando no âmbito individual a busca pela superação dessa defasagem.

Isso se reflete na fala de um dos formadores no momento em que afirma:

... quando eu fiz escola de Educação física, eu fiz em três anos e saí dali despreparada para entrar no mercado de trabalho, pra entrar numa sala de aula. Tanto é que eu trabalhei meio ano e eu fui pra universidade fazer uma pós-graduação em metodologia de ensino porque eu não tinha este preparo. Eu não entendia nada de educação, nada, nada. Eu aprendi tudo sobre esporte, ginástica, jogo, dança. (...) Como é que uma criança aprende? Como que uma criança se desenvolve numa concepção de aprendizagem? Então, por isso, eu voltei para a universidade, eu tinha uma lacuna, mas essa lacuna não foi cumprida ainda. (FORMADOR 7)

Aqui se destaca que o preenchimento de “lacunas” no conhecimento conota tempo e avanço nos debates. Este espaço vago pode se manter por todo o período de atuação profissional.

Somente durante a década de 1990 os debates que introduziram as questões da identidade acadêmica da área resultaram, entre outras questões, na elaboração de proposições teórico-metodológicas com definição mais ampla do conhecimento da educação física para além do

esporte – em seu âmbito técnico e do cuidado com a saúde anátomo-fisiológica.

Portanto, essas discussões não atingiram a formação superior da década de 1970, 1980 e somente adentraram nas matrizes curriculares de formação dos professores de educação física a partir da segunda metade da década de 1990, ou seja, não atingiram a formação superior dos formadores.

Sobre a organização curricular da formação em educação física – que compõe mais da metade dos formadores – Azevedo e Malina (2004) descrevem que, em 1987, decorrente de uma série de discussões na área, ocorreu a reforma curricular⁴⁷ que delineou um novo debate sobre os problemas da educação brasileira⁴⁸; mas na prática pedagógica mantiveram-se as características do perfil liberal/positivista.

O problema é que a universidade – não sei hoje, mas para os que se formaram na minha época, eu me formei em 80 – não deram aos professores aquela formação que nada se faz sem leitura. Eu fiz universidade sem livro, eu não tive um livro indicado por professores, nenhum. Como é que

⁴⁷ O parecer n. 215 e a resolução n. 3/87, que propõem a implantação no curso de educação física, de licenciatura e/ou bacharelado. Propuseram também aumento da carga horária do curso – passando de três para quatro anos – e as disciplinas oferecidas distribuídas, áreas de conhecimento divididas em duas partes, com respectivas percentagens de carga horária: 1) formação geral, subdividida em: a) área de conhecimento de cunho humanístico – compreendendo o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade (20% da carga horária) – b) de cunho técnico – compreendendo a área de conhecimento técnico, (60% da carga horária); e 2) aprofundamento de conhecimento (20% da carga horária total).

⁴⁸ Processo de abertura política, desgaste do governo militar, agravamento da crise econômica e fortalecimento da organização dos trabalhadores em educação.

uma pessoa faz uma universidade destas?!
(FORMADOR 7)

Apesar da abertura e flexibilização, o currículo da formação em educação física mantém a continuidade do enfoque técnico biológico e esportivo e reforça a fragmentação por habilitações na divisão entre licenciatura e bacharelado. Para Azevedo e Malina (2004, p. 138), expressando a opinião do professor Alfredo Faria Junior, que defendia a formação generalista,

Mercado é temporal, o currículo prepara pro passado, não prepara pro futuro, e eu acho que o que faz andar a formação profissional é o quadro epistemológico que vai nortear a composição curricular.

A ênfase na formação para o mercado recai no imediatismo das habilidades por competências, dos “saberes instrumentais que se ajustam à necessidade fugaz do capital.” Não se preocupa com os problemas mediatos da práxis social, tampouco com a formação para desalienação. (MORAES, 2009, p. 321)

A continuidade na formação superior dos formadores se evidencia na realização de pós-graduação por todos os entrevistados. Cinco deles possuem duas ou mais especializações e dois não citaram ter certificado em nível de especialização, mas o possuem em nível de mestrado.

As especializações apontam predomínio – cinco – de conteúdo específico das suas áreas de atuação e duas de metodologia de ensino. Quatro ocorreram na década de 1980 e três na de 1990 – o que é congruente com o modelo de formação superior inicial.

O mestrado está na formação de seis dos nove formadores. Destes – dois em educação, um em educação física, um em história, um em fisiologia do exercício e um em educação motora –, somente fisiologia do exercício não está relacionado diretamente à área educacional. Todos os mestrados – exceto um (2005) – são da década de 1990.

O doutorado consolida a formação de cinco dos formadores – dois em educação, um em ciência pedagógica, um em políticas públicas e um em ciência da saúde –, o que corresponde a mais de cinquenta por cento dos envolvidos. Os doutorados foram obtidos em 2003, 2005 e 2006. Um, iniciado em 2010, estava em andamento. Todos os formadores doutores têm o título de mestres obtidos na área de educação ou em áreas afins. Porém, somente três doutorados foram obtidos na área educacional.

Para Saviani (2009a) no Brasil o modelo de formação é o da prevalência do estado, ou seja, modelo napoleônico⁴⁹. Este modelo orienta a organização estrutural de toda educação formal, ou seja, as características e problemas da formação superior tendem a se estender à pós-graduação. Mesmo assim, a pós-graduação faculta a probabilidade de oferecer maior aprofundamento teórico aos envolvidos, o que pode possibilitar melhor leitura da totalidade da realidade. Para os formadores com pós-graduação, infere positividade para ministrar a formação continuada, sobretudo aos que a realizam na área educacional. Não se

⁴⁹ As universidades tendem a se estruturar por indução do estado e se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. (SAVIANI 2009a)

excluem, porém, os doutores de outra área que se dedicam à área da educação. A fala de um formador expressa este envolvimento:

Todo meu percurso profissional sempre foi com a educação pública, porque sempre trabalhei com a escola pública (...). Hoje estou discutindo o papel do serviço social na política de educação. Então não me distanciei tanto assim da educação. E essa coisa da educação pública do compromisso da educação pública me apaixonou muito. (FORMADOR 9)

É importante destacar que a organização da educação formal no Brasil se articula com os movimentos sociais, que pretendem ter a hegemonia no que se refere à direção da educação. Essa hegemonia é disputada, por um lado, pela classe dominante, que procura mantê-la para a continuidade do modelo social vigente. Por outro lado, pelas minorias, para que a educação contribua para estabelecer as possibilidades de transformação deste modelo social.

No consenso do poder constituído pela minoria da população brasileira, no uso da condição de detentora da hegemonia da direção social, consolidam-se as políticas públicas em educação que deliberam a formação dos professores para a manutenção do capital.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanto conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites

institucionalizados e legalmente sancionados.
[Grifos do Autor] (MÉSZÁROS, 2005, p. 45)

A conformidade da educação regida pelo e para o capital a atrela a questões econômicas que se sobrepõem e determinam as educacionais. Entre essas determinações está o aligeiramento e a superficialidade das discussões teóricas, em especial na pesquisa em pós-graduação.

A educação vinculada a questões econômicas apresenta nuances maiores do que às vezes se pode perceber. Uma delas é o que aponta Moraes (2003, p. 152). Segundo a autora, a partir da década de 1990 “os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de ‘aprendentes’;” que atinge também os programas de pós-graduação,

No Brasil, por exemplo, assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação), particularmente – e sob a ameaça de perda de bolsas de estudo dos alunos – o de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses. (MORAES, 2003, p. 154)

Esta política educacional “econômica” compromete acentuadamente as condições do ensino e da pesquisa acadêmica. Contribui para desagregar o ambiente acadêmico, promove o individualismo e descaracteriza a função de docente e de pesquisadores. O atendimento a estes quesitos para a autora, “talvez seja a causa mais

imediate desta ‘marcha a ré intelectual’ e teórica (...)” das políticas educacionais. (MORAES, 2003, p. 154)

O período de recuo no rigor teórico, caracterizado como o movimento que dá prioridade à construção de consensos que tomam por base a experiência imediata, coincide com o período de mestrado e doutorado dos formadores entrevistados, o que pode atingir a sua orientação teórica.

Outro ponto abordado quanto aos formadores é a situação profissional. Dos nove formadores, seis foram professores da rede pública estadual nas décadas de 1980 e 1990. Dos seis, quatro estavam ativos no quadro do magistério catarinense – entre 2003 e 2010. Destes, atualmente dois permanecem na ativa e dois estão de licença sem vencimento.

Ser professor da rede em Santa Catarina no final dos anos 1980 e na década de 1990 significa ter tido contato ou participação nas discussões acerca da Proposta Curricular. Neste período temos as duas primeiras edições do Documento, em 1991 e 1998. Dos seis formadores vinculados à rede estadual, quatro tiveram envolvimento efetivo nos processos de discussão, elaboração e difusão da Proposta. “Eu trabalhei na tese justamente tendo como objeto uma análise da Proposta Curricular de Santa Catarina. (FORMADOR 3)

O envolvimento fez com que esses formadores fossem chamados a ministrar muitas formações continuadas nesse período.

Eu fiz formação praticamente com todas as Gerências Regionais. Porque o que aconteceu, quando elaboramos a Proposta e publicamos a segunda Proposta, nós fomos de Gerência em Gerência fazendo formação dentro da Proposta e

ai era uma formação centralizada. Éramos nós que programávamos e, às vezes, fazíamos. (FORMADOR 7)

As formações tinham como alvo tornar apreensível, para os professores da rede, os pressupostos políticos-filosóficos e teórico-metodológicos da Proposta que apontam para o materialismo histórico e dialético e a teoria de aprendizagem histórico-cultural. Este debate educacional era recente no período, mas exigia alguma propriedade dos formadores.

Eu participei de alguns momentos lá nos anos 90. Eu trabalhei muitos cursos de formação a partir da Proposta Curricular, então nós tínhamos um preparo antes, nós sentávamos. (...) A partir dali, sem sombra de dúvida e eu vivi isto, ele foi um momento muito significativo pra todos nós, e a partir dali muitos de nós fomos fazer mestrado e doutorado e fomos para as universidades. (FORMADOR 5)

A participação desses professores vinculados ao estado nas formações no período – especialmente os envolvidos diretamente com a Proposta – deixa caracterizado em suas falas um grande saudosismo em relação àquele tempo – que o definem como muito diferenciado na questão do direcionamento das formações para os pressupostos da Proposta. Isso pela frequência e sistematização⁵⁰ com que elas aconteciam – caracterizando o período como de fato de “formação continuada” no estado.

⁵⁰ As formações nas regionais eram extensão da Secretaria de Educação, que fazia a sistematização e encaminhava os formadores para cada região.

Uma coisa que nós vivemos muito nos anos 80 e 90, principalmente de 88 até 91, da primeira⁵¹ pra segunda versão da Proposta Curricular. Eu acredito que muitas coisas aconteceram naquele momento, porque elas foram, tiveram uma periodicidade, porque eram muitas atividades, era uma formação que todo semestre acontecia, todo ano acontecia alguma coisa. (FORMADOR 5)

E em referência ao período entre 1996 e 1998, de debate e elaboração dos Documentos publicados em 1998, o formador assim se expressa:

A gente pegava a cada final de ano, nós analisávamos a situação de cada Regional com a equipe da Secretaria da Educação (...), para a partir disso planejarmos a formação continuada por região. (...) E foi num período em que o foco era bem marcado na Proposta Curricular, tanto nas questões mais gerais de aprendizagem, quanto nas específicas por disciplinas (...) (FORMADOR 3)

Tanto nos conhecimentos de ensino-aprendizagem quanto nos específicos das disciplinas é constante a defesa de que estes temas compunham a formação da década de 1990.

Quanto à situação profissional também destacamos o vínculo dos formadores com universidades. Oito dos nove formadores tiveram atuação como professores universitários. Desses oito, seis atuavam no período de 2003 a 2010 em universidades catarinenses. Um em outro estado e um tornou-se professor universitário após 2010. Temos cinco formadores que exerceram as funções de professores do Estado e de

⁵¹ Aqui o formador faz referência à publicação em jornais que antecederam a primeiro Documento de 1991.

universidade, ou seja, atuação direta com a educação formal, destacadamente a superior inicial. A fala dos formadores enfatiza esse envolvimento citando a participação de ex-alunos da graduação em suas formações.

Nós fizemos um levantamento de onde era a formação deles e tínhamos vários egressos daqui da nossa universidade, do nosso curso. (FORMADOR 4)

(...) e lá foi interessante que tinham alguns alunos que tinham sido meus na educação física durante o período de graduação (...). (FORMADOR 8)

Consideramos a importância dessa caracterização pela relação dos formadores com a formação inicial no que se refere à continuidade da orientação teórico-metodológica. Uma das falas dos formadores aponta que o levantamento feito serviu a encaminhamentos da formação continuada para a perspectiva de educação física que pauta as suas aulas na graduação. Aqui surge uma questão relevante: a atuação dos formadores na formação continuada ocorreu sob os mesmos princípios que os orientam na formação inicial?

Considerando-se que a condição da formação inicial dos formadores por eles apontada deixou lacunas que compreendem relacionadas às questões metodológicas ou de princípios pedagógicos, centrados na didática, não seria esta a preocupação central dos formadores a sanar na formação continuada? Em nenhum momento foram expostas questões, pelos formadores, que pusessem em dúvida o conhecimento que possuem da área, isto é, eles conhecem os conteúdos

a serem ensinados, mas têm dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, como quando dizem que não sabem como as crianças aprendem. Ou na educação física, como se aborda o esporte de outra forma, sem se questionar que outro conhecimento do esporte é possível.

Vale a pena também registrar – embora não tenhamos elementos suficientes para análise – que dois dos formadores atuavam simultaneamente como professores da rede e professores universitários. Isso reflete de alguma forma em sua atuação enquanto formador? Indicamos a necessidade de aprofundar esse tema em estudos futuros.

4.1.2 Organização e sistematização das formações

Abordamos aqui o tema, a continuidade, a direção, a escolha dos formadores, os tempos das formações e os professores envolvidos nos cursos de formação.

A tematização das formações⁵² envolve conhecimentos que estão relacionados a conteúdos específicos da educação e educação física e da prática pedagógica do professor na condução destes conteúdos.

⁵² Em nosso estudo registramos os seguintes cursos de formação continuada: Avaliação no processo ensino-aprendizagem; Implantação dos conteúdos sobre atividade física, saúde e qualidade de vida; Avaliação buscando sentidos na educação; Curso de formação continuada para professores de educação física; Construindo a prática pedagógica na perspectiva da proposta curricular de Santa Catarina; Ressignificar e potencializar as aulas de educação física: uma prática comprometida com o processo de ensino aprendizagem; Corporeidade e movimento humano; A prática pedagógica da Educação física na concepção transformadora; Capacitação para professores de educação física.

Não fizemos questionamento aos formadores especificamente sobre a definição dos temas das formações, mas três expuseram que o receberam pronto da Gerência; dois formadores não reconheceram o tema que apresentamos a partir dos registros que obtivemos junto às GEREDs; dois não fizeram menção a ele e dois participaram em sua aceção, o que sugere que os formadores não foram incitados a participar destas definições. “Então, me veio este tema, isso foi me encaminhado.” (FORMADOR 8)

As formações foram realizadas da seguinte maneira: uma em 2005, duas em 2006, duas em 2007 – uma com duração de 04 anos –, quatro em 2009 – uma com duração de dois anos. No levantamento de dados desta pesquisa a região oeste foi a que mais ofereceu formações no período analisado e teve o maior número de formadores envolvidos, o que se confirmou também no número de entrevistados. Foram cinco formações na região oeste, uma na centro-oeste, uma na leste-norte, e duas na sul do Estado.

Esse dado foi reconhecido na fala do Formador 9:

(...) era uma destas regionais que tinha esta característica de muita preocupação de estarem todos os anos trabalhando com os professores. (...) era uma regional com cursos bem sistemáticos. Desde o período de elaboração da Proposta Curricular.

O reconhecimento aponta a preocupação mantida, de algumas regiões, em oferecer formação continuada, mesmo no período considerado pelos formadores mais envolvidos como de “improvisação” ou pouca sistematização.

Explanaremos algumas questões importantes e recorrentes nas falas de formadores sobre os motivos apontados que levaram às formações no período de 2003 a 2010 a um “recuo”⁵³ na sistematização, continuidade e direção.

Pelo relato dos formadores, a organização das formações no período do primeiro – 1988-1991 – e do segundo – 1995-1998 – Documento da Proposta Curricular começa a se diluir a partir de 1999 em pequenos grupos que mantêm as formações.

Na verdade a gente ia para todas as regiões, só que coincidiu que teve um tempo (...) período de 99, logo depois da Proposta. O nosso grupo se dividiu em grupo de assessoria às regiões e nós trabalhávamos de trio assim, três em três, o grupo de ensino. E cada três nós tínhamos mapeado algumas regiões que a gente era responsável para fazer assessoria direta. (FORMADOR 9)

As formações foram se distanciando de um grupo central organizador para grupos menores.

Até 2003 a gente tinha uma equipe de ensino no órgão central que estava mais ou menos concentrada e trabalhávamos articuladamente, nós tínhamos uma direção pedagógica no estado. (...) Então mesmo que mudasse – mudou de governador, de secretário – área técnica não mudava. (...) Então a gente conseguia dar direção. (FORMADOR 9)

⁵³ A maioria dos formadores expressou que na década anterior houve formações com maior continuidade em relação ao período pesquisado.

A partir de 2003, ano de reinício do governo liderado pelo partido político que implantou a Proposta Curricular, um dos formadores diz que as formações ficaram dificultadas.

Foi um período em que por mais esforço que eu e a equipe toda da área de ensino fizéssemos na ocasião, nunca mais foi possível articular uma sistemática assim planejada, com tempo, sem improvisação como se tinha naquele período de 96 a 98. (FORMADOR 3)

Outro formador reforça essa condição:

De 2003 para cá, quer dizer que quando se começa a ter a referência de que esta equipe é a equipe que dá o tom no Estado, começou todo um movimento de desarticulação desta equipe. (...) os técnicos foram indo cada um para um canto e cada um para outra diretoria. (...) Quando você começa a separar este grupo, e eram técnicos, às vezes respondendo por uma coordenação ou coisa assim, mas não numa direção maior. Aí você começa a fazer o quê? A desconstruir grupo, separar este grupo e aí fragiliza, mesmo os que ficam, ficam fragilizados. Então, se você observar de 2003 para cá, progressivamente vai sendo cada vez mais fragilizado esta lógica de garantir as diretrizes da Proposta; alguns momentos mais frágeis, alguns momentos menos e dependendo do diretor que está à frente as ações acabam sendo totalmente negadas. (FORMADOR 9)

Referindo-se ao período a partir de 2006, ano em que pela primeira vez o Estado, a partir das eleições diretas, tem continuidade do “mesmo” grupo político (PMDB), as falas demonstram bastante diferença em comparação a períodos anteriores. “Não confunda o

PMDB de 1998 e o PMDB de 2008. São duas conversas completamente diferentes”. (FORMADOR 9)

Esta “continuidade” se caracteriza como somente de sigla partidária e permite que se fosse desconstruindo a formação continuada, que é o processo de acesso dos professores à gênese da própria Proposta.

Tanto é que você vê aí 2006, 2007, 2008 o que vai ter mais peso na Secretaria de Educação, a área de recursos humanos; a equipe de ensino toda desestruturada. (...) Várias de nós foram para a Secretaria de Educação Superior. Outras foram para o planejamento, que foram para outras áreas de diferentes formas desta ida. E acaba ficando alguns técnicos destes mais antigos da área de ensino; e aí trazem técnicos novos que não têm nada deste acúmulo mais histórico, mas de verdade, mais de luta. Então, você fragiliza para poder dar direção, ou outra direção que você quer dar. (FORMADOR 9)

O peso político na desarticulação atinge a direção na condução dos caminhos da educação catarinense em relação à Proposta Curricular chegando a seu veículo chefe: “a formação continuada”. A preocupação com a formação continuada articulada com a Proposta Curricular vai reduzindo e se “descentralizando”, no sentido do afastamento de um eixo estadual. Para o Formador 9, o Documento de 1991 e o de 1998 procuram manter certa coerência por terem sido realizados mais ou menos pelo mesmo grupo de discussão, que busca realizar um aprofundamento. Já no de “2005 tem outra divisão. Só tem o título igual”.

Cabe reforçar que a política de Governo 2003-2010 é a de “descentralização” para as propostas de gestão do Estado que, para os

formadores, atingiu as formações continuadas. Tal descentralização substitui funções centralizadas por regionais – são criadas as SDRs e GEREDs – que passam a ter “autonomia” para suas ações. Essa autonomia com relação à organização da formação continuada afasta da direção estadual e a fragmenta. Passa a atender necessidades específicas, individuais, de pequenos grupos descolados de um projeto geral articulador que possibilitasse a direção mínima articulada com as diretrizes do Eixo Norteador da Proposta.

Ressaltamos que essa fragmentação, para além da sistematização das formações continuadas, corrobora no processo de consciência dos envolvidos enquanto categoria, pertencentes à classe trabalhadora. Fragmenta as ações em busca dos meios para promover mudanças, dispersa os professores das suas lutas históricas por melhores condições de trabalho e mantém a categoria apaziguada, numa aparente resolução dos problemas imediatos e de forma individualizada. A consequência disso é o reforço da alienação originária do processo de consciência humana advinda da divisão de classes sociais que separa o produtor do produto de seu trabalho passando a vê-lo de forma estranhada, não se sentindo parte dessa produção. A alienação limita as possibilidades de alternativas para mudança, o que reforça a hegemonia no poder. Para Leontiev (1978), todo o processo da formação da consciência é um produto histórico, que determina e é determinado junto às relações de produção. O que pensamos individualmente é fruto de um processo social e é por este processo que as mudanças podem ou não acontecer. Consequências neste sentido são percebidas na fala do Formador 5:

A gente percebe cada vez mais difícil fazer este trabalho coletivo. Propor momentos para que os professores ou a escola como um todo pare, não acontece, ou são muito raros e acabam virando reuniões de avisos, de resolver problemas e não pensar o pedagógico.

A consciência alienada no meio educacional empurra os professores para um beco sem saída, isto é, não conseguem compreender que os problemas que os assolam não são as manifestações dos problemas imediatos, mas o conjunto de relações sociais que estabelecem as condições de trabalho.

A segmentação das formações, para um formador, também é determinada por outro motivo, colaborando com o processo que conduz à “improvisação” das formações.

Ela não se voltou para uma formação continuada. Ela está pontual e muito calcada em recursos financeiros que não são seguros. Então, se fazem projetos para catar recursos e, quando eles vêm, eles têm que fazer “meio na hora”. Vejo que se faz muita formação improvisada. (FORMADOR 3)

Os recursos públicos escassos e burocratizados cerceiam os órgãos gestores e impactam na elaboração da formação, o que precariza as condições de escolha e sistematização dos conhecimentos a serem abordados. Porém esses órgãos também não se mobilizam para alterar tal quadro. É nesse contexto que as Gerências Regionais organizaram as formações.

Quanto à escolha dos formadores, o contato realizado com eles pela GERED para realizar as formações abrangeu diferentes motivos: a)

para atender demandas solicitadas por professores, escolas ou necessidades específicas; b) projetos de extensão da universidade; c) projetos pessoais de formação continuada e de mestrado; d) substituição de formadores que faltaram; e) por realizarem formações frequentes na região ou no tema apresentado; f) domínio e envolvimento com o tema.

Independente dos motivos, a totalidade dos formadores explicitou nas falas que em nenhum momento foi enfatizado, ou mesmo mencionado, pelos que os convidaram, sob qual abordagem teórico-metodológica os conteúdos deveriam ser trabalhados.

Para seis formadores, o órgão gestor não fez menção referente à articulação da formação com a Proposta Curricular. Com um dos formadores o contato foi por ter vínculo anterior com formações na Proposta, mas não lhe foi solicitado ênfase para essa articulação. A um foi solicitado fazer a primeira parte de uma formação e, por sua iniciativa a fazia com a abordagem dos pressupostos da Proposta. Um enfatizou que sabia que o projeto daquela SDR era articulado com a Proposta e, portanto, procurava realizar a formação sob sua direção. Aqui fica caracterizado que o órgão gestor não estabeleceu a devida orientação, explicitando aos formadores qual direção a formação continuada deveria seguir. Diante de tais circunstâncias, os formadores articularam as formações sem critérios estabelecidos, selecionando e organizando os conhecimentos de acordo com sua formação.

Nessa condição, apenas um formador expressou preocupação sobre a importância de estabelecer com antecedência a orientação da formação:

Que era uma das coisas que eu mais discutia nos cursos com os professores. Se você sabe a direção que você está você aposta nisso, você se prepara para isto, e procura fazer acontecer. Senão você fica com discurso de fazer uma educação avançada, uma educação mais crítica, mas a prática em si não leva a muita coisa. (FORMADOR 9)

O mesmo formador ainda ressalta essa questão comparando a direção das ações que a formação deveria ter em relação à Proposta Curricular com um Projeto Político Pedagógico.

Você vai pensar o projeto pedagógico de um curso lindo, bonito e maravilhoso! Mas lá no dia a dia não tem direção nenhuma do coordenador do curso, do coordenador de trabalho e tudo mais. Na verdade o trabalho pedagógico do curso fica lá no papel. Ele não se concretiza nunca. **Alguém tem que dar uma direção, desde que seja uma direção construída coletivamente, uma direção que respeite a vontade da maioria; não é a minha direção pessoal, minha escolha individual; não é uma lógica autoritária, não estou impondo a minha vontade; não fui eu que defini a proposta.** Mas, uma vez definida e referenciada, eu tenho o compromisso, sim, de garantir esta direção. (destaque nosso)

Comungamos com a preocupação do formador com a importância da direção na busca da realização de projetos coletivos. Portanto é importante reforçar o fato de que a direção da Proposta Curricular aponta para um projeto de educação contrário ao que está posto. A busca por este projeto perpassa por acreditar que a transformação é possível, o que exige conhecimento suficiente para leitura da realidade e assim pôr novas objetividades. Como vimos

anteriormente em Ortigara (2002), vivemos num momento de redução da dinâmica social a grupos isolados, o que impossibilita qualquer ação superadora para o modelo de sociedade posto.

A realidade das formações não se articula para um projeto de mudança de sua condição. Seis formações foram realizadas em tempo fragmentado: uma formação foi de 2 horas; duas de um dia no período matutino e vespertino (8 horas); e três de dois dias nos períodos matutino e vespertino (16 horas). Cinco dessas seis formações faziam parte de uma formação de 40 horas, porém ministrada por diferentes formadores que não realizaram contato entre si, com os dos demais períodos ou conteúdos. Dois formadores, inclusive, não sabiam que sua formação fazia parte de uma maior.

Os tempos das seis formações variaram entre 2 e 16 horas, o que, em se tratando de apropriação do conhecimento, é um tempo bastante restrito. As formações realizadas em um só ou dois períodos geralmente abrangeram, em cada um deles, diferentes grupos de professores⁵⁴, ou seja, numa mesma formação houve a frequência de dois grupos distintos. Neste caso, o tempo já curto de formação se reduz pela metade. “Mas no outro período eles estão em outras escolas. (...) acontece que é o dia inteiro, então eles vão a um período e falta no outro. (FORMADOR 1)

Nessa formação é difícil tratar o conhecimento com continuidade e profundidade. “(...) inclusive tinham professores que

⁵⁴ Não conseguimos obter o número efetivo de professores participantes nas formações.

frequentavam um período e não frequentava outro. Até isso é complicado.” (FORMADOR 7)

As outras três formações foram realizadas de forma diferente. Uma das formações foi realizada em dois anos consecutivos⁵⁵. Os professores envolvidos eram organizados por polos – duas ou três escolas – com encontros em cinco períodos consecutivos, totalizando 20 horas de curso. Pela manifestação do formador, essa sistematização seria para garantir que todas as escolas da GERED tivessem acesso ao conteúdo discutido. A formação também não avança na perspectiva de aprofundamento do conhecimento, pois eram grupos diferentes que recebiam a mesma formação ao longo do ano. Outra formação foi realizada em quatro anos consecutivos. Nos dois primeiros anos com o mesmo grupo de professores e nos dois anos posteriores com um novo grupo de professores. Os encontros foram mensais, o que indica condições para aprofundar o conhecimento e aproximá-lo da prática pedagógica. Mesmo assim o Formador 2 considerou que o tempo foi curto.

Faltou mais tempo para maturar, pra conhecer. Teria que ter outras ações que não conseguimos fazer. Daí minha parte fica frustrada porque não consegui concluir a coisa, não concluí a formação.

A terceira das formações foi realizada de forma semelhante, com encontros mensais, de um dia de duração, compreendendo 40 horas de

⁵⁵ O planejamento foi para três anos, mas ocorreu somente nos dois primeiros. Sua interrupção foi justificada pela realização de greve por parte dos professores da rede estadual que reivindicaram o cumprimento da lei nacional do piso salarial.

curso. Essa formatação, na opinião do formador, lhe permitiu desenvolver o planejamento com o previsto de “início, meio e fim”, embora ainda em tempo considerado insuficiente para acompanhar os professores no cotidiano escolar. Tal acompanhamento comporia a “finalização” da formação.

O relato de todos os formadores revela que não houve discussão ou contato entre os formadores de uma mesma formação de 40 horas – que envolveu mais de um formador –, mesmo que para os professores participantes tenha ocorrido de forma sequenciada. Se não houve direção teórico-metodológica definida em uma única formação que envolveu mais que um formador, podemos questionar se em nível estadual isso ocorreu. Pela descrição que realizamos até este momento, as condições das formações praticamente anulam esta possibilidade.

Quanto ao número de professores que participariam das formações, dois formadores desconheciam completamente: um ficou em dúvida, três não responderam⁵⁶, dois definiram em conjunto com o órgão gestor e um sabia. Este elemento, quando desconhecido ou mal informado, implica negativamente na condução da formação.

Um dos formadores, ao pensar que seriam quarenta e dois professores envolvidos, informou ter de reconfigurar o encaminhamento didático de seu curso.

No primeiro dia foi um susto. Nós chegamos num salão, num clube universitário e neste clube tinha uma sala lotada de professores. (...) É, e tínhamos esta ideia e levamos um susto. E agora como

⁵⁶ Em meio aos questionamentos acabaram não respondendo.

vamos pensar isto aqui? Uma coisa é ir lá com palestrão, a nossa ideia, minha e da minha colega era tentar fazer com que eles se pensassem um pouco, não sei se atingimos o objetivo. (FORMADOR 5)

As formações foram consideradas por seis formadores como pontuais e, na totalidade, com tempo insuficiente para sua efetivação. Todos os formadores as caracterizam como aquém no que se refere a conteúdos e abordagem e não as caracterizam como continuadas. “O que caracteriza de maneira geral é a descontinuidade da formação, as coisas são muito pontuais”. (FORMADOR 5)

Este primeiro bloco de análise denota fragmentação, terminalidade e etapismos na formação, princípios da lógica formal que se contrapõem com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que se intencionam na Proposta Curricular do Estado. A lógica formal dificulta “a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito”. (COLETIVO DE AUTORES 1992, p. 34)

Esta condição contribui para o fortalecimento da noção de conhecimento a partir de uma perspectiva ontológica realista empírica, que não oferece condições aos envolvidos à aproximação da totalidade da realidade das formações, que é complexa. O conhecimento superficial emperra a mudança, a superação do modelo que está colocado e reforça a continuidade da formação na descontinuidade de tempo e conhecimento, ou seja, confirma que houve formação continuada, mas caracterizada como: a continuidade da descontinuidade.

Com as determinações expostas, aumenta a dúvida sobre que conhecimento é possível abordar nesta condição. Vamos enfrentá-la na análise do segundo bloco, que destaca nas formações a noção de conhecimento abordado.

5 NOÇÃO DE CONHECIMENTO ABORDADO NAS FORMAÇÕES: APOLOGIA DO NOVO

Embora a análise tenha se desenvolvido como unidade, partindo de elementos comuns das falas dos entrevistados, optamos por apresentar este bloco – da noção de conhecimento abordado nas formações – em duas partes, agrupadas pela proximidade na seleção dos conteúdos abordados: uma das formações que enfatizaram os aspectos teórico-metodológicos⁵⁷ – cinco formações –; e outra das formações que abordaram os conhecimentos/conteúdos específicos em educação física⁵⁸ – quatro formações.

Os temas das formações, como visto anteriormente, apontam pouca participação dos formadores em sua definição, e sua abordagem teórico-metodológica não foi evidenciada pelo órgão gestor no sentido da Proposta Curricular. Entretanto a definição dos temas orientou a escolha dos conteúdos pelos formadores. Mas a abordagem teórico-metodológica foi escolha individual de cada formador.

Quanto aos conteúdos, percebemos que as especificidades dos formadores – área de formação, o que pesquisa, local em que trabalha ou colabora – têm relevância na sua seleção.

⁵⁷ Formações que abordaram avaliação, pressupostos da Proposta Curricular, didática da educação física.

⁵⁸ Formações que abordaram corporeidade e movimento, esportes, jogos e brincadeiras, ginástica e dança.

5.1 PARA SABER-FAZER: PROBLEMATIZAÇÃO, REFLEXÃO E RESPEITO AOS CONHECIMENTOS DO PROFESSOR

Os conteúdos das cinco formações que enfatizaram os aspectos teórico-metodológicos abrangeram: propostas pedagógicas da educação física, pressupostos da Proposta Curricular, tipos de avaliação, avaliação processual, importância da avaliação, métodos e instrumentos de avaliação, modalidades de aprendizagem, Lei Nacional 9394/96, Lei Estadual complementar 170/98 e resolução 023/2000 e 158/2008.

Para quatro formadores – um não explicitou –, os conteúdos foram selecionados por os julgarem importantes e necessários à formação continuada dos professores, pela lacuna que percebem na formação inicial no que se refere ao domínio teórico e didático. Um deles assim expressou a percepção que tem da falta de compreensão dos professores das escolas⁵⁹:

Qual é a metodologia que você está usando? Aí eles diziam: eu vou do mais simples ao mais complexo. Essa metodologia segue qual abordagem? Qual pressuposto teórico? Quem é o norteador, o pensador desta proposta? E os professores diziam que não tinham este domínio de conhecimento. (FORMADOR 4)

Outro formador, que realizou várias formações no período do segundo documento da Proposta Curricular, expressa sua leitura quanto à formação inicial dos professores de educação física.

⁵⁹ O formador atua em curso de graduação e diz ter esse conhecimento ao acompanhar os estagiários.

Eu sentia, principalmente da área, era certa resistência em pensar esses fundamentos mais filosóficos, isto dava para sentir. Eu brincava com uma pessoa da área. Esta tua “categoria”, eu vou te dizer! (risos). (FORMADOR 9)

A busca em reparar estes vácuos teóricos por vezes vira um jogo de empurra-empurra entre formação inicial e continuada por uma teoria capaz de modificar a prática, e desconsidera a formação como um processo de continuidade.

Aí fica muito difícil, se em quatro anos a formação não deu conta de trabalhar isto, você não vai fazer isto em dezesseis horas. Você dá umas pinceladas, você dá umas pistas possíveis pro sujeito pensar. (FORMADOR 9)

Esse jogo passa a bola de mãos em mãos, mas ninguém consegue chegar ao intento final: avanço teórico na perspectiva de uma prática que considere a relação entre as premissas teórico-metodológicas com os conhecimentos específicos de ensino, em que ambos são considerados históricos, ou seja, avanço teórico crítico.

Para ajudar a esclarecer por que a produção crítica não se reflete como avanço na prática docente, Euzébio e Ortigara (2011, p. 653), em estudo de como é tratado o esporte na formação inicial de professores de educação física, apontam que o mesmo encontra-se conservador, reduzido às regras técnicas e táticas das modalidades esportivas. Está vinculado “a um projeto não crítico de educação, ou seja, na prática a teoria é a mesma.” Mesmo na atualidade, com uma produção de conhecimento crítico, pelos seus determinantes históricos, ela ainda não

está no horizonte da formação inicial e o que se reproduz é a continuidade do conhecimento linear, a-histórico e acrítico.

Não vamos aqui colocar toda a responsabilidade da ineficiência da formação para uma teoria que supere o modelo de prática vigente sobre o professor, pois na condição social da educação eles são mais vítimas do que protagonistas, como nos alerta Saviani.

Ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes do seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores. (SAVIANI, 2008a, p. 31)

A condição colocada não impede a percepção das fragilidades na formação dos professores, mas impossibilita sua resolução, mesmo com os formadores intencionando direcionar seus conteúdos na tentativa de contribuir para a superação desta realidade. É importante explicitar que a continuidade da incorporação de conhecimentos segmentados, como se a atividade docente ocorresse por soma de ações, restringe a ação a uma capacitação⁶⁰, e não a uma formação continuada que enfocaria esse processo como um complexo da formação dos professores. Da forma como a abordam, na busca de soluções imediatas das lacunas deixadas pela formação inicial, de resolução dos problemas imediatos, não conseguem nem mesmo equacionar tal problema, uma

⁶⁰ Conforme estudo de Norton Alberton Dacoregio (2013) – Proposta Curricular de Santa Catarina e a formação continuada –, esse tipo de curso caracteriza uma “capacitação” e não a “formação continuada”.

vez que a formação dos professores não ocorre pela “soma” de possíveis soluções de problemas isolados, e sim pela compreensão da totalidade da realidade.

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. (KOSIK 2002, p. 41)

Para Kosik (2002, p. 44), conhecer a totalidade concreta é ver a

realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreensíveis como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si.

Importante ressaltar que os cinco formadores que abordaram os conteúdos teórico-metodológicos afirmaram que têm a Proposta Curricular como referência, sob a qual buscaram direcionar sua ação. A Proposta, tendo como base o materialismo histórico e dialético, tem a totalidade como uma de suas categorias centrais. Portanto, nas exposições dos formadores esta categoria dentre outros elementos apresenta contradições. Isso se explicitará no decorrer da exposição que faremos a seguir.

Iniciamos com a fala do formador 4 que aponta a necessidade de organização teórico-metodológica na educação física⁶¹. “A proposta era na verdade tentar dar uma organizada em termos de conteúdo, concepções, sistema de avaliação.” Ainda que o formador tenha se referido aos elementos da estruturação do currículo, enfatizou que se referia ao debate das propostas pedagógicas⁶² de ensino da educação física. Seu objetivo é que os professores as identifiquem em sua ação pedagógica para posteriormente adotá-la na Regional.

⁶¹ Na fala foram identificados os autores precursores das propostas pedagógicas: Elenor Kunz (1994) – Crítico emancipatória; João Batista Freire (1989) – Educação de corpo inteiro; Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1989) – Saúde renovada; Go Tani (1988) – Desenvolvimentista; Coletivo de Autores (1992) – Crítico-superadora.

⁶² Bracht (1999) organiza as propostas pedagógicas da educação física no Brasil em: desenvolvimentista, saúde renovada e psicomotricidade – estas têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer a crítica do papel da educação na sociedade capitalista, uma categoria central; e em: crítico-emancipatória, crítico-superadora e aulas abertas – que vão mais explícita e diretamente derivar-se das discussões da pedagogia crítica brasileira e fazem a crítica ao papel reprodutor da educação na sociedade capitalista.

Então nós ficamos algum tempo buscando entender o que eram as abordagens, a crítico-emancipatória, crítico-superadora, desenvolvimentista e a saúde renovada, se não me engano trabalhamos com estas quatro com mais ênfase; discutimos um pouco a psicomotricista, mas acabamos optando pela emancipatória, superadora, desenvolvimentista e a saúde renovada, se não me engano foi estas. (FORMADOR 4)

Ao questionarmos qual proposta pedagógica os professores elegeram para trabalhar, aparece a contradição.

E óbvio, a gente sabe que numa aula não significa que você vai seguir uma única proposta, uma única abordagem, mas que em determinados momentos você abre mão de uma e, você sabe, quando isso acontece e se precisar abrir mão de outra, que o professor tenha este domínio de conhecimento e consiga explicar, tanto para os seus alunos quanto para o estagiário quando vai fazer suas observações. (FORMADOR 4)

Aqui transparece a proposta como ferramenta, que tem que se conhecer para usar, mas que pode ser trocada a qualquer momento, dependendo do trabalho que se vai realizar. Entretanto o fundamento de uma proposta está em uma concepção de ensino que se articula a uma visão de mundo, de sociedade, portanto de um conhecimento que realiza determinada representação desse mundo. Não é possível mudá-la em vários momentos em uma aula ou em um bimestre. A importância em conhecer as propostas pedagógicas está em poder definir com clareza os critérios de seleção e sistematização do conhecimento que será ensinado em vista da realidade social, isto é, o posicionamento político, para qual sociedade se trabalha. Por isso é necessário

Que cada educador tenha bem claro: qual projeto de sociedade e homem persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua aula prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992. p. 26)

Este projeto maior de sociedade deve ser identificado, compreendido e assumido para então definir com que concepção de conhecimento se atua no ensino. É importante destacar que dentre as quatro propostas discutidas na formação, duas não se articulam à teoria crítica da educação e duas são da pedagogia crítica. Com efeito, a diferença dessas duas perspectivas é que a não crítica realiza a representação imediata da realidade e consegue orientar a ação do sujeito no limite da atuação prática imediata. Contudo não possibilita, como na perspectiva crítica, compreender a relação de complexidade envolvida na atividade. Portanto, a perspectiva não crítica não vai além da manipulação imediata dos fenômenos, reproduzindo o *status quo*.

A compreensão ontológica de sociedade, isto é, como é constituída em sua complexidade de relações objetivas, permite estabelecer a sociedade almejada, como possibilidade no campo da luta de classes, que é um dos parâmetros para a seleção do conhecimento a ser tratado no cotidiano escolar. Vale lembrar que para definir e almejar um tipo de sociedade é necessário conhecer a sua realidade concreta na perspectiva da totalidade. Contribuindo nesta direção, Avila (2008), em seus estudos de Lukács, destaca que a finalidade precípua da ciência é conhecer a realidade – que existe independente de nossa consciência. Se não o fizer, ela se reduz à preditividade – que sustenta a práxis no

sentido imediato –, não permitindo perceber os nexos causais dos problemas, maquiando-os, manipulando-os e impedindo de pôr finalidade objetivamente, o que aniquila a luta de classes.

Um formador se posiciona quanto à importância do conhecimento para definir a direção que se quer tomar, afirmando que no Estado a Proposta Curricular aponta a direção, mas esta, para ser seguida, precisa de condução.

Tem que dar uma base para depois você poder fazer um caminho. Porque o sujeito não faz o caminho, como eu brinco, por divina inspiração. Se a gente trabalhar nesta lógica dos fundamentos da Proposta do materialismo histórico, a gente sabe que estas coisas não acontecem automaticamente. Tem que ser produzido, tem que ser construído. E como isto é feito? É intencional, isto não é natural. (FORMADOR 9)

O formador reforça que as coisas não estão prontas, não estão dadas, elas têm que ser feitas. “E na verdade tem que ser o contrário, a gente tem que encontrar caminhos e fazer a ruptura do que está posto.” Assinala que é preciso conhecer a realidade para poder intervir.

A preocupação com a direção – que caracteriza esta fala – não se apresenta em todas as formações. Dois formadores tinham como centralidade discutir a legislação da avaliação e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem. Fazem referência a Luckesi sobre o processo de avaliação: “avaliar como uma forma de você ajudar a pessoa a ir para frente, não uma forma de você pisar no pescoço dela.” (FORMADOR 3) Entre eles há consenso que o professor precisa saber como o aluno aprende, saber bem o conteúdo específico da sua área e saber ensinar. “Ter o que ensinar, saber o que ensinar e encontrar uma

metodologia que trabalhe, que permita organizar os outros saberes que os alunos estão acessando” (FORMADOR 3). Na expressão do Formador 1: “Se não, por mais conhecimento que ele tenha, pode ser PhD, se ele não for docente o estudante não aprende.”

Defendem que o professor precisa saber como as crianças aprendem, mas somente um deles aponta características desta forma de aprendizagem.

As crianças têm possibilidade de aprender, embora não a mesma coisa e na mesma profundidade, mas tem condições de alguma forma acompanhar a trajetória escolar com seus colegas. Se apropriar não apenas de atitudes civilizatórias e tal, mas aprender conteúdos mesmo. Só que na prática ainda não acontece. (FORMADOR 3)

A mesma fala defende que se afiance ao aluno o conhecimento científico como garantia para que as pessoas sejam mais humanas.

Ele tem que saber geografia, história, saber falar bem, escrever bem, tem que saber enfim todos aqueles saberes que são cotados como legítimos sem os quais uma pessoa não é gente, como a gente costuma dizer. Isso o aluno precisa aprender na escola, o professor é que tem que ensinar isto. (FORMADOR 3)

Essas afirmações se conectam com a perspectiva materialista e com a psicologia histórico-cultural e evidenciam o conhecimento como forma de perspectiva de mudança. Para o Formador 3: “eu posso desejar que todo mundo compreenda a sociedade, saiba interferir nela para mudá-la, mas se eu não aprendo nada na escola, a minha convicção

também cai num vazio.” Contudo essas afirmações deixam indefinidas a onto-epistemologia deste conteúdo científico. Para qual sociedade se destina? Essa direção fica elíptica nas falas e assim também se apresenta na Proposta Curricular. Para Peres (2008) este é um dos limites quanto ao conteúdo norteador do Documento: a não explicitação das implicações da atual forma de produção capitalista na direção, no sentido e nas intenções das condições concretas de efetivação das atividades humanas.

Na expressão destes formadores é clara a intenção da Proposta Curricular quanto ao quesito aprender. Mas essa clareza termina aí. Detém-se nos limites do aprofundamento que necessita estabelecer: que conhecimento deve-se aprender? Que ciência? Que filosofia? Sem esta definição qualquer conhecimento pode ser validado na escola, mas a Proposta valida um conhecimento capaz de conduzir o aluno à compreensão da realidade, então não se trata de todo ou de qualquer conhecimento.

Isto porque, apesar das discussões, estudos e avanços por que tem passado a educação brasileira nos últimos anos, ainda hoje nos deparamos com um ensino voltado para uma pedagogia que não atende aos anseios dos segmentos majoritários da sociedade, e sim a um processo de seletividade e excludência deste mesmo segmento, privilegiando os segmentos minoritários. (...) A não superação deste quadro é permanecer trabalhando a educação formal como repassadora de um conjunto de “saberes” prontos e acabados, o que vem a negar a educação como processo dinâmico. (SANTA CATARINA, 1991, p. 11)

A articulação das formações com a matriz teórica e filosófica da Proposta Curricular tem oscilações. Com as limitações do Documento as formações apresentam-se dispersas, contrárias e articuladas às discussões da Proposta.

Dependendo dos conteúdos. Por exemplo, teve alguns conteúdos que tiveram relação bem forte com a saúde renovada, exemplo: trabalho de IMC⁶³, trabalho de qualidade de vida, estilo de vida, flexibilidade, então teve muitos conteúdos que nós discutimos e teve a necessidade de se trabalhar mais com esta ou aquela abordagem. (FORMADOR 4)

Neste caso a tentativa de conhecer bem a proposta pedagógica da saúde renovada para trabalhar bem os conteúdos contraria a função social crítica da escola anunciada pela Proposta Curricular. A saúde renovada⁶⁴, movimento que se apoia na perspectiva da aptidão física, contribui historicamente para os interesses da classe dominante no poder. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 36),

Esta perspectiva procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de intervir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do carácter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e a hierarquia.

⁶³ Índice de Massa Corporal.

⁶⁴ Proposta para a educação física escolar voltada para a saúde com aspectos de higienismo atualizado. Busca desenvolver hábitos e habilidades – sob a responsabilidade dos indivíduos – que auxiliam num estilo de vida saudável, desvinculados do contexto social.

Contrário à adaptação do homem à sociedade, um formador diz pautar-se em Gramsci – “conhecimento como poder” – e Marx – “conhecimento para mudança da sociedade capital” – e se posiciona ao conduzir a formação para o materialismo histórico.

Não tem como você falar de materialismo histórico fundamento a partir da teoria marxista, se você não falar de dialética e na perspectiva marxista se você não falar em totalidade e especificidade na perspectiva marxista. Estes eram conceitos que eu tinha que parar, conversar, abrir um parêntese, explicar minuciosamente o que é isso, até com exemplos; para voltar à lógica de entender por que o materialismo histórico se tornou uma referência nos fundamentos da Proposta. (FORMADOR 9)

Atribui consonância com as ideias de

Manoel Enguita, em “A face oculta da escola”, que mostra como a escola está a serviço da escola capitalista e o que a sociedade capitalista atribui como papel da escola. Isto pra começar acordar que a gente pode fazer algo diferente. E o autor que eu acho que deve ser muito lido na área da educação, embora ele escreva muito mais para educação profissionalizante, mas tem bastante elementos, é o Gaudêncio Frigotto. Ele tem um texto que fala sobre a educação no capitalismo, e aí, eu acho que o Frigotto consegue desconstruir muita coisa, ele consegue mostrar muito este papel. (...) Eu sugeria sempre, eu acho um clássico aquele livro da Bárbara Freitag, “Escola, estado e sociedade”, que todo professor não pode se dar ao luxo de não conhecer. Ele é um livro dos anos 80, mas é ainda muito atual. (FORMADOR 9)

Tais autores, para este formador, são referências indicadas para ajudar a compreender a educação na sociedade do capital, que auxiliam a justificar a escolha do materialismo histórico como base teórica para a Proposta. Sugere ainda para esta compreensão a leitura de clássicos que não podem ser deixados de fora na formação dos professores.

Mas tem alguns textos que são clássicos e na escola devia ser estudado muito pra entender os fundamentos da Proposta. Além de entender muito bem o que é este processo, o que quer dizer esta perspectiva filosófica do materialismo histórico, que daí eu acho que tem que estudar os clássicos mesmo, não tem que ficar estudando o autor do autor do autor.

Para reforçar a importância do clássico na formação humana na perspectiva histórico-ontológica, Saviani e Duarte (2010, p. 431) assim o definem:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Distanciando-se das bases da Proposta, três falas reforçam a problematização, a reflexão e o respeito aos conhecimentos que o professor possui como importantes para ele perceber a própria prática.

Esses elementos serviram para conduzir a formação. Uma das falas destaca a rememoração do professor para que perceba o que faz e a importância dos seus saberes construídos.

Na verdade que pensassem... Quem sou eu enquanto professor? Qual minha formação? Qual característica do meu trabalho? O que eu faço? E num segundo momento, então, entrava mais com esta discussão: que tipo de professor se precisa neste momento? No período da tarde, então, com questões mais gerais, mas focando nas questões mais didático-pedagógicas. (...) Mas foram discussões muito amplas sem entrar em questões específicas. Nós entramos em questões mais gerais do papel do professor, da formação do professor e o que se quer enquanto educador. Foi nesta perspectiva que trabalhamos. (FORMADOR 5)

Outra fala destaca o conhecimento que os professores possuem para conduzir a formação.

Pelo respeito ao conhecimento deles, porque eu não fui levando “a avaliação é isto e isto”. Eu fui fazendo a problematização na medida em que eles apresentavam a lâmina; e ia acrescentado mais “e isso”? “E isso?” “O autor daquilo...” (FORMADOR 1)

Não desconsideramos a importância desses elementos para se perceber em que lugar se está e o conhecimento que se tem para prosseguir. Mas para prosseguir precisa-se definir a que lugar se pretende chegar, finalidade. Este é o risco do imediatismo, perder a totalidade, perder o objetivo final e fazer a ação inversa. A indefinição deixa em aberto o destino a que se quer chegar, e aí todo lugar é lugar,

inclusive o em que se está. Este é justamente o ponto oculto nas falas que podem levar o conteúdo das formações a qualquer lugar ou a nenhum lugar, o que significa a mesma coisa. No caso das formações no Estado, a orientação está na Proposta, mas esta precisa ser aclarada na condução da formação. A sua elucidação depende de conhecimento – realista crítico – para a leitura da realidade – condição obrigatória para definir e avançar claramente em uma direção. Entretanto, para Moraes (2003, p. 157) vivemos em um momento de ameaça ao conhecimento na educação que turva os caminhos à frente e, como consequência, inaugura

a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – uma metafísica do presente.

A metafísica do presente está recheada de posições diversificadas e noções das mudanças que as causaram, mas não apresenta perspectiva quanto ao futuro. Resolve os problemas no imediato com vistas no passado.

Há mudanças nesta perspectiva de formação, e então o que se quer enquanto professor (...). A gente percebe que tem características diferentes e o que se quer com a educação. E aí foi gerando debate. Trabalhei muito na perspectiva de problematização destas ideias. (FORMADOR 5)

A pergunta “o que se quer com a educação?” não demonstra ser para uma educação que questione o modo de sociabilidade material e não menciona que este questionamento requer um conhecimento para além do que a escola já possui e os pares podem oferecer. A perspectiva que se apresenta é a de respeitar as “características diferentes” que cada um possui. Os problemas circunscrevem-se ao âmbito da unidade escolar, sem vislumbrar a complexidade do sistema estadual de educação, que possui falta de professores efetivos (40 % são admitidos em caráter temporário-ACT), escolas sem condições de funcionar, professores em luta pelo cumprimento do requisito legal do piso salarial e do tempo de preparação de atividades (1/3 da carga horária em atividades não voltadas ao atendimento imediato dos discentes), entre tantos outros problemas noticiados cotidianamente.⁶⁵

Eu tenho acompanhado algumas experiências, algumas escolas, algumas atividades que se consegue perceber quais são os resultados quando eles vêm de dentro, eles saem, no coletivo. As pessoas vão externalizando as suas facilidades as suas dificuldades e no diálogo com o outro da escola, com o colega de outra área, ou com a coordenação pedagógica, com a supervisão, orientação. Nestes diálogos muitas vezes eles acham as soluções para os problemas da própria escola. (FORMADOR 5)

Para educar com finalidades postas com vista no futuro os saberes escolares não são suficientes a que os professores percebam a

⁶⁵ O jornal *Diário Catarinense*, de 19 de março de 2013, noticiou que 1,6 mil alunos de duas escolas estaduais estavam sem aulas devido à falta d'água e à exposição das fiações elétricas.

complexidade da realidade escolar e possam nela intervir. Moraes (2009, p. 325) chama a atenção que,

No afã de sobrevalorar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhe em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Fragiliza-os diante da complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula.

A fragilidade no conhecimento não oferece possibilidades de aprofundá-lo no sentido de alavancar os professores dos saberes que já possuem e que estejam internalizados, uma contra internalização.

Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso.[Grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2005, p. 52)

Essa modificação precisa se expressar de maneira concreta e que interrogue a lógica do capital para elucidá-la. Entretanto a manutenção da hegemonia no poder tem estratégias que por vezes se travestem e se camuflam de mudanças, como as epistemologias da prática⁶⁶ – característica dos “pós-ismos” – que, para Moraes (1996), se

⁶⁶ Movimento que no Brasil iniciou na década de 1990 impulsionado pela epistemologia pós-moderna e o pragmatismo neoliberal com o qual as pedagogias da prática têm íntima relação (MORAES, 1996).

apresentam como inovadores, mas têm as mesmas perspectivas de esvaziamento do conhecimento científico, teórico e acadêmico na formação de professores que contribuiu para permanência do controle hegemônico da sociedade.

As falas de quatro formadores realçam o praticismo imediato e o pragmatismo, quando expressam que a finalidade do conhecimento é sua utilidade prática para resolução dos problemas cotidianos. Para o Formador 5, a receita para a resolução dos problemas da escola dificilmente viria das análises de pesquisadores sobre o que a escola tem que fazer; deve ser valorizado o que vem da escola.

...são saberes diferenciados e estes saberes diferenciados (da universidade, da pesquisa, da produção e tudo isso) que precisam dialogar com os saberes da escola. A teoria ela tem que servir de ferramenta para que eu lá no meu mundinho, na minha escola, lá no bairro, lá no centro ou lá na zona rural, eu consiga entender aquele meu mundo, aqueles meus alunos, o que é necessário que eu ensine, que eu trabalhe com eles.
(FORMADOR 5)

O mesmo formador destaca o surgimento de modismos como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, que não são aprofundados e surgem como novo, não valorizando o professor como sujeito do processo.

Mas aí o que é esse novo? É um novo no discurso, mas é um discurso que acaba se tornando vazio. É um discurso vazio que não tem continuidade, não tem eco muitas vezes na escola, porque o professor não se sente sujeito deste processo.

O relato enfatiza a falta de aprofundamento no conhecimento teórico no processo educativo. Mas destitui a universidade como *locus* da produção, aprofundamento e veiculação para responder os problemas históricos da educação. Nesse sentido, concorda com Domingos Contreras:

Na obra dele *Autonomia do professor*, quando ele diz assim: durante muito tempo a academia olhou sobre a escola, olhou para escola, olhou assim dizendo para escola, o que ela não era, o que ela não fazia o que ela não tinha; e não para perceber o que a escola faz, a quantidade de saberes escolares de saberes docentes, a própria especificidade dos saberes escolares. (FORMADOR 5)

Para outro formador,

Não dá para trabalhar só os conteúdos específicos desta ou daquela área, mas pensar pra que estes conteúdos vão servir pro dia-a-dia, pra vida do sujeito. (FORMADOR 4)

E a outra questão é assim: se eles gostaram é porque eu falei a linguagem deles e consegui exemplos. Porque eu como professora, eu fazia assim! E isso tem uma aproximação. Então tem a questão que há pouco nós falávamos, “ah! a formadora é daqui! É tão simples quanto eu, ela não fala diferente”. Para os professores isto é importante também. Deixa à vontade pra perguntar. Então não causa aquela diferença de conteúdo, da pessoa se expor. (FORMADOR 1)

Essas falas destacam o utilitarismo da teoria e dos conteúdos que, para terem importância, têm que ser agradáveis, úteis, aproximar-se

do conhecimento dos professores e resolver problemas de realidades isoladas. Cabe destacar que a simplicidade no falar não pode se confundir com a não profundidade do conhecer – garantia para compreender a realidade em toda sua dimensão – do formador.

Outra fala ressalta a prática como importante, que o professor tem que saber como se faz. E isso se aprende na prática com outros professores. No entanto reforça a importância da teoria quando diz: “planejar as formações continuadas que fossem mais práticas do que teóricas, mas que ao mesmo tempo não abandonassem a teoria. Fosse práticas, mas de práticas que tivessem sólida base teórica em cima daquilo que a Proposta já diz e daquilo que ela não diz.”

Todos nós aprendemos a falar muito sobre a teoria histórico-cultural, teoria de aprendizagem de Vygotski, mas na hora que um professor pergunta como é que eu faço? Como é que é lá na escola com uma turma de 30 alunos? Como é que eu lido com a zona de desenvolvimento proximal de 30 alunos diferentes? É possível? É. Mas como faz? Eu tenho aprendido algumas coisas, mas não nos livros de como lidar com isso, mas com professores mais experientes. Mas aí então o formador muitas vezes não consegue ter essa sensibilidade, essa percepção de saber que ele tem que dar um passo a mais e efetivamente ter a coragem de dizer: “olhe eu faço assim. Se você tiver um jeito melhor de fazer faça, mas eu consigo fazer deste jeito”. Porque quando a gente foge da receita ele também não contribui muito. (FORMADOR 3)

Os depoimentos expressam preocupação dos formadores com o saber fazer – não descartam a teoria, mas a vislumbram no limite da orientação ou de auxiliar do fazer imediato. Manifestam inquietação

com o conhecimento que auxilie para a resolução dos problemas de sala de aula, que não são vistos como resultado de um processo histórico, mas de realidades imediatas singulares. Essa preocupação é legítima, mas não dá conta de perceber os problemas mediatos da realidade que se apresenta. Assim, a teoria se reduz a resolver a prática imediata e não compreendida como suporte para compreendê-la e superá-la. Esse pensar é consequência de uma epistemologia empírica e da ausência ou negação da base ontológica do conhecimento. Sobre essa relação, Moraes (2009, p. 337) retoma o debate da gênese do conhecimento na atividade cotidiana: “... filosofia e ciência originam-se na vida cotidiana, desenvolvem-se como instâncias autônomas para, finalmente, retornar à práxis imediata e informá-la com novas ou melhores concepções.” Portanto, há teorias e ciências fundadas no mundo empírico que as mantêm presas “no domínio da manipulação prática da realidade, sendo incapazes de se libertar dos mesmos ‘preconceitos cotidianos’ que permeiam e distorcem a ontologia da imediaticidade”. (MEDEIROS, apud MORAES, 2009, p. 337)

As epistemologias da prática legitimam e validam o conhecimento fundado na experiência empírica e assim “são incapazes de compreender as estruturas causais dos fenômenos educacionais”. (MORAES, 2009, p. 337)

Nessa perspectiva o positivismo e os pós-ismos atuam como antípodas solidários, ou seja, ainda que os pós-ismos apresentem-se como críticos do positivismo, possuem a mesma concepção ontológica em relação à constituição do ser social, ou seja, no limite da vida cotidiana.

Para Duarte (2003), as epistemologias da prática presentes em autores como Tardif – saberes profissionais da prática – Perrenoud – prática reflexiva e aprendizagem por problemas – e Schön – reflexão na ação, conhecimento tácito e conhecimento escolar – com suas pedagogias do “aprender a aprender”, da “formação do professor reflexivo”, da “pedagogia das competências”, dão continuidade à pedagogia da escola nova e do construtivismo. Difundem a discussão inócua de que o conhecimento da escola deve ser o do cotidiano e o das reflexões da prática individual. O argumento de Tardif é que os cursos de formação nas universidades não formam adequadamente por estarem centrados no saber acadêmico, teórico científico e não nos saberes da prática.

Aqui fica claro o movimento de desvalorização da teoria apresentado por Moraes (2003, p. 3):

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Duarte (2003) aponta que a epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e, acrescentamos, Contreras, levam à discussão de que a estruturação da universidade está inadequada para a formação de professores. O autor alerta que

De pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores (...). De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 619-620)

Para o avanço da teoria nos cursos de formação e formação continuada, no sentido do conhecimento crítico, é necessário que filosofia e ciência avancem intensiva e extensivamente, que possibilitem melhor e maior conhecimento dos mecanismos e nexos causais das estruturas do mundo social (BHASKAR, 1998), condição fundamental para pôr nova objetividade na educação.

São as formas mais sofisticadas de conhecimento e o alargamento teórico que permitem a ampliação do escopo da práxis humana, possibilitando um aprofundamento da própria ontologia da vida cotidiana. (MORAES, 2009, p. 338)

Neste sentido, em contraposição aos outros formadores, um deles assim se reporta: “Senão fica a busca do modelinho padrão, da formulazinha pronta, da receitinha e isso é muito difícil para conseguir desestruturar”. (FORMADOR 9)

A desestruturação deste modelo de sociedade é complexa e tem exigências amplas e profundas para o conhecimento que não se apresentam neste grupo de formações – exceto para um formador. As até aqui apresentadas, têm, em sua organização, as características da lógica formal, e o conhecimento abordado apresenta-se sustentado em base empírica, fragmentado, eclético, superficial e utilitarista. Ademais, não permite conhecer a realidade da educação em sua complexidade, na totalidade. Sustenta as formações num sentido imediato que aniquila as possibilidades de luta para a transformação da sociedade.

Cabe destacar que um formador apresenta conhecimento do materialismo histórico e dialético e o aborda na formação como possibilidade – construída no coletivo – de pôr novas objetividades na educação catarinense.

Para concluir a busca pelas elucidações do problema levantado nesta pesquisa, entraremos na análise das formações que abordaram os conteúdos específicos da educação física.

5.2 CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ABORDADO NAS FORMAÇÕES: APOLOGIA AO NOVO X CONHECIMENTO CRÍTICO

Das nove formações analisadas, seis foram específicas para professores de educação física. Destas, quatro abordaram os conteúdos específicos da educação física. Os conteúdos⁶⁷ que compuseram estas

⁶⁷ Aqui definidos considerando os conteúdos apresentados nos documentos de 1991 e 1998 da Proposta Curricular: jogos e brincadeiras, esporte, ginástica.

formações foram jogos e brincadeiras, esporte, ginástica. Foram abordados de formas diferentes, porém com concepções semelhantes quanto ao conhecimento tratado. O duelo histórico na educação física – quanto à epistemologia do conhecimento – entre ciências naturais e sociais se reflete nas formações, calcadas no viés positivista.

Os conteúdos são abordados pelos formadores dentro de algumas propostas pedagógicas, destacadamente: a saúde renovada, a psicomotricidade, a corporeidade e movimento – que abarca a educação de corpo inteiro. Todas elas expressam suas justificativas fundadas no desenvolvimento da inclusão e da socialização dos alunos, sendo que a psicomotricidade agrega também a ludicidade.

Este bloco de análises tem como característica comum entre os formadores o conhecimento insuficiente ou desconhecimento da Proposta Curricular – apontando três formadores. A exceção está em uma fala que expressa conhecer a Proposta e dirigir os conteúdos da formação sob seus pressupostos. As três falas reconhecem a importância da direção na formação. Mas essa direção, nas suas formações, se aloca no campo individual. Um desses formadores destaca a necessidade de uma direção coletiva e defende que só será possível mudar a educação física se tiver uma proposta de Estado. Parte da hipótese que o Estado, a rede pública estadual deva estabelecer uma proposta, “aí sim, depois minha formação é automática, porque aí eu crio um mínimo de diálogo diferente”. Sem esta proposta, “Então para o professor seria o quê? Uma utopia, que não dá pra mudar não dá para fazer. Porque não é uma política de Governo.” (FORMADOR 2)

Como já apontamos no capítulo dois, não podemos considerar que a Proposta Curricular possa ser definida como de Governo,

tampouco de Estado. No entanto, também não se pode desconsiderar sua existência há vinte e dois anos. É o documento oficial que existe como referência para a ação educativa no Estado. A fala que no início atribui importância, se contradiz por não “saber”⁶⁸ que tal documento idealizado existe, não articular o conteúdo da formação com a Proposta, mas propor alterações no seu conteúdo.

A ideia do Gerente na época era de que aqui fosse um estudo piloto para propor modificações ou acrescentar este conteúdo na Proposta, que é o cuidado com a saúde como conteúdo da educação física, principalmente no Ensino Médio.
(FORMADOR 2)

A intencionalidade desta formação está tão individualizada a ponto de não perceber e existência do documento que é aludido como importante para orientar a prática pedagógica. A formação está tão idealista que não percebe que a Proposta é real e a dificuldade de não se objetivar na práxis dos envolvidos está também no seu desconhecimento e na pretensão que seja na perspectiva defendida individualmente. A Proposta existe independentemente do fato de os professores a conhecerem ou da forma como a conhecem.

É importante salientar que o paradigma da aptidão física – raiz da saúde renovada – tem a teoria do conhecimento, concepção de ciência – predominante nas ciências naturais de matriz positivista, o realismo empírico. É esta matriz que se pretende superar nas discussões

⁶⁸ Ao citar que não conhece a Proposta Curricular, denuncia saber de sua existência.

acerca do caráter social da educação física escolar e tem avanços nos documentos da Proposta Curricular do Estado de 1991 e 1998.

A qualidade de vida e saúde aparece especialmente para o ensino médio, com referência em Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996), que advogam em prol da educação física escolar a partir da matriz biológica. Para Darido (2008, p. 18) estes autores “sugerem a redefinição dos programas de educação física na escola, agora como meio de promoção da saúde”.

No ensino médio, os componentes relacionados a saúde. A relação entre doença mesmo e exercício físico. Eles não sabem o que é hipertensão, como ocorre uma hipertensão e somos nós que intervimos nisso. Como ocorre obesidade, o que é obesidade, o que é um colesterol alto, o que é um colesterol baixo. (FORMADOR 2)

A qualidade de vida e saúde se articula ao movimento da saúde renovada. Para Bracht (1999, p. 79), é o movimento de atualização ou renovação do paradigma da aptidão física que articula os avanços do conhecimento biológico sobre a atividade física e saúde às novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo, “(...) essa proposta revitaliza a ideia de que a principal tarefa da educação física é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde”.

Cabe reforçar que este “conteúdo” não se consolida na Proposta, tampouco para os autores que veem a educação física como prática pedagógica que faz a reflexão da cultural corporal. De base positivista e biologicista, a saúde e a qualidade de vida representam o

movimento da saúde renovada que mantém a educação física como sanitária e ferramenta útil para o indivíduo deixar os vícios e maus hábitos, como se esses, isoladamente, fossem responsáveis pela sua falta de saúde e baixa qualidade de vida. Trata de um conhecimento naturalizado – meramente o aspecto do funcionamento bio-fisiológico do corpo, individualista e sem conexão com a realidade, que deixa o sujeito alheio a sua ação. Desprende o sujeito das inter-relações genéricas, destituindo-o da compreensão da totalidade do objeto, percebendo-o de forma imediata e terminal, desconsiderando suas múltiplas determinações. Esta forma de percepção da realidade é insuficiente para compreendê-la – pois atomiza e isola os elementos em análise, no caso a saúde – e leva o sujeito à alienação e fetichização.

Pra gente usar um conteúdo da educação física pra ajudar eles. Ver quanto a educação física pode contribuir para bulimia. É um processo na realidade de controle, porque isto vem da autoestima, autoestima baixa. Me olho (sic) de um jeito e não é daquele jeito que sou, então eu me vejo gordo ou gorda. (FORMADOR 2)

A fala reforça a importância de controle de doenças que influenciam na autoestima como elemento individual, não fazendo conexões com os padrões de beleza impostos pela sociedade, que assolam aos que deste padrão ficam fora, e criam fetiches.

Este “conteúdo” reflete ainda a visão instrumentalista⁶⁹ da educação física fomentadora da saúde, quando aprova ações – oriundas da formação realizada – que considera importante, como a horta escolar. “Teve um professor que fez horta” e depois de pronta e cuidada a partir das aulas de educação física; “Puxa! Olha aqui que legal! E no final quando tinha um produto, eles consumiam ou faziam alguma ação na cantina. Hoje é dia da salada de tomate!”. A horta aparece como aparato importante para o aluno aprender a plantar, a reconhecer os alimentos relevantes para sua saúde e, posteriormente, estendê-los à família. O conhecimento – aqui de difícil ligação com a especificidade do conteúdo da educação física – nesta condição isola a ação individual dentro da complexidade que envolve a saúde em uma sociedade dividida por classes e serve de instrumento para reforçar a ideia higienista na qual ela foi gestada de cuidar do corpo individual, a-histórico, natural, para manter a produtividade da classe trabalhadora. Vale lembrar que o aprender a fazer⁷⁰ é a pedagogia para as escolas na década de 1970 – período de ditadura militar – com intuito de desenvolver a competência técnica necessária para os afazeres da classe proletária, em prol de uma sociedade pretensamente harmoniosa e funcional para o desenvolvimento da “ordem e progresso”.

⁶⁹ A abordagem funcionalista vê a educação física e a educação como elementos que garantem a funcionalidade do sistema como um todo, e ajudam a prevenir as disfuncionalidades ou conflitos. (BRACHT, 1992, p. 45)

⁷⁰ Do ponto de vista pedagógico, na pedagogia tradicional a questão era aprender, na pedagogia nova aprender a aprender e na pedagogia tecnicista aprender a fazer. (SAVIANI, 2008b)

Ao falar da importância de os professores compreenderem as capacidades físicas dos alunos, o Formador 2 ressalta a “funcionalidade” que as atividades físicas teriam:

Ele fez uma brincadeira do roubar o rabinho, tá mais roubar o rabinho o que é que faz? É um jogo. Certo, é um jogo, mas ele trabalha algumas capacidades que são importantes, indiretamente. Mas o professor não consegue fazer isto. Então mudou a merenda, porque mudou a merenda? Porque a comida é gordurosa. E porque que faz isso? Eles não conseguem entender onde está a razão do aumento do HDL, do LDL, o triglicérido, que é um dano na saúde. Quando ocorre promove outros danos, que aumenta o gasto do Estado. Entre outras coisas é diminuir o gasto do Estado. Muda a merenda que até é mais barata pro Estado pensando na saúde futura, diminui a incidência de doença e a vida curta.

Para esta sociedade é importante, para além do cuidado corporal e da saúde, a responsabilidade individual com as mazelas sociais e outros desajustes – financeiros – com áreas essenciais como saúde e educação. As deficiências nestas áreas são muitas e não melhoram por culpa, descuido ou desconhecimento pessoal – culpabiliza a vítima.

Embora saúde e qualidade de vida seja um tema importante que permeia os conteúdos da educação física – e deve questionar como a aptidão física se constituiu historicamente para reforçar a adaptação e serventia do indivíduo à sociedade do capital – na condição empírica em que se apresenta, fica a serviço do capital. Porém, para os formadores em questão, não é isso que se apresenta no horizonte.

Porque houve uma época, na minha época que não se enfatizava, criou um rombo com a educação

física e medicina e deixaram a educação física sem um objetivo. Ela tem um objetivo muito grande dentro da saúde, e por que não falar nisso, porque é da área da medicina? Hoje em dia tudo está em volta com a saúde e uma melhor qualidade de vida. O que é que é uma pessoa hipertensa? O que é uma pessoa obesa, hiperativa? Tudo isso eu devo trabalhar. Aí o que a gente faz? Professor se habitua ao que diz o médico para resolver o problema. Quem tem que decidir para resolver um problema físico é o professor de educação física, quiçá fisioterapeuta, mas aí já é uma outra abordagem. Agora no dia a dia das pessoas para prevenir, prevenção é educação física, hábitos saudáveis de atividade física, de uma caminhada, de uma corrida, isto aí que é importante. (FORMADOR 7)

A discussão se volta unicamente para as questões de disputa no interior do mercado de força de trabalho e desconsidera a abordagem do conhecimento necessário para desvelar este mercado, reforçando o discurso utilitarista e funcional da educação física, ou como assevera Lukács (2012, p. 66), no intuito de contribuir para o “funcionamento ilimitado do aparato manipulatório”.

Uma coisa que podia ser grátis, gratuita, a academia tá buscando este mercado de trabalho. Tem academia de estética, de dança, de tudo. Cada um busca aquela fatia que nós deixamos de trabalhar. Infelizmente é isso. (FORMADOR 7)

Aqui fica uma indagação. Se a educação física disputasse este espaço e, mesmo que isoladamente, conseguisse desenvolver a atitude de hábitos saudáveis como a prática da atividade física diária, por

exemplo, e se todos os alunos da escola pública resolvessem praticá-la, pelo esporte, dança, caminhada, entre outros, onde seria realizada esta prática? Em que espaços? Com que materiais? Em que “tempo livre”? E resolveria o problema de qualidade de vida e de saúde? A ação pretendida se esgota nas condições objetivas que se articulam a várias determinações deste modelo de sociedade e que não se apresentam nas falas. E quem questiona e esclarece sobre as condições da realidade para a prática da atividade física – para classe trabalhadora – neste modelo funcionalista de educação física? Ademais, qual o conhecimento necessário para orientar essa prática? O conhecimento empírico, apropriado no cotidiano, não seria suficiente? Necessitariam os alunos ir às escolas para apreender tais hábitos?

Na mesma perspectiva funcionalista duas falas apresentam os conteúdos com proposições a partir da psicomotricidade, com condicionantes para o lúdico, a inclusão e a socialização. Destacam aspectos sobre a importância da adaptação dos conteúdos para as diversidades que compõem o universo escolar. Um formador (6) centra a formação em torno do lúdico, da recreação e do lazer enquanto elemento principal da educação física escolar. A aula tem que ser divertida para que o aluno participe. “É um momento de prazer”. A aula não pode ser repetitiva quanto aos ensinamentos da psicomotricidade, “Cheia de coisinha aqui e ali. Tem que preservar o prazer de brincar.” Há uma preocupação para que a aula seja divertida em detrimento do compromisso de qualquer conhecimento que ela tenha que tematizar.

Esse prazer compensatório da rotina “cansativa” da sala de aula é visto por Bracht (1992, p. 45) como algo

para compensar a insatisfação e alienação do trabalho intelectual em sala de aula. Uma atividade que compensa a atividade séria e a implacável materialização do mundo contemporâneo (coisificação das relações humanas).

Esta compensação coloca a educação física a serviço da descontração e das demais disciplinas sérias – que ensinam. Assim, se preocupa com o fazer para elevar a autoestima e a socialização que se esvazia na própria atividade. Os conteúdos nesta condição se esvaziam, ficam como atividade recreativa e a serviço das festividades do calendário escolar.

Sempre comentando o jogo, o que trabalha o que não trabalha. Perguntava o que nós trabalhamos aqui? E disse para que servia faixa etária. Comecei com uma integração, fiz atividades de autoestima, tudo lúdico, atividade para família, dia dos pais, dia das mães, e não fiz iniciação, aqueles jogos que é para iniciação pré-desportiva não! Trabalhei esta parte que é assim mais lúdica. (FORMADOR 6)

O lúdico se relaciona a datas comemorativas e festivas como tocante às aulas de educação física, apresentando-as como um momento de lazer. O lúdico, associado ao lazer e ao prazer, se apresenta na fala do formador como conteúdo não só da educação física escolar.

Te pergunto: qual atividade que pode fazer num avião se não é a lúdica? Vai fazer futebol no avião? Vôlei no avião? Numa palestra, você tá dando palestra sobre anatomia, daqui a pouco a turma (bocejos). Você faz uma atividade lúdica no

meio e aí todo mundo ri, diz aquele palestrante é bom! (FORMADOR 6)

O lúdico ligado ao bom professor, a determinadas faixas etárias, lugares e formas específicas de brincar o define como um instrumento de uso de alguém e não como inerente à cultura e a todo ser humano. Passa a ser considerado como restrito a momentos de descontração. “(...) para os grandes eu não vou trabalhar rodas cantadas, eu não vou ensinar futebol, eles têm cadeira de futebol, eu dou alguma coisa cantada lúdica para o futebol e vôlei.” Ao centrar a atividade da educação física como lúdica esvazia por completo a sua função como componente curricular. As manifestações da cultura corporal deixam de ser tematizadas como elementos histórico-sociais que precisam ser apreendidos pelos alunos.

Marcassa (2005) sintetiza o que queremos expressar aqui, quando alude como consensual que o lúdico é uma manifestação da cultura que se apresenta em várias dimensões da vida. Não se pode isolá-lo em uma atividade ou em outra. O lúdico não é uma estratégia transformadora em si mesma e sua permissão ou manifestação não é suficiente para que uma prática educativa seja crítica, isso beiraria o idealismo. É importante que o lúdico esteja aliado a uma orientação política pedagógica, sem a qual pode expressar a reprodução no lugar da criação.

O papel utilitarista do lúdico leva para a adaptação aparentemente prazerosa do indivíduo às aulas, à escola, às demais disciplinas e à sociedade por meio do assédio ao prazer. A articulação do lúdico ao desenvolvimento motor converge à psicomotricidade que

surge para reforçar a importância da educação física nas séries iniciais desvinculada do caráter ortodoxo e reproduzidor do esporte. No entanto,

Essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à EF uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola. (BRACHT, 1999, p. 79)

Ainda para Bracht (1992, p. 46), a psicomotricidade “instrumentaliza o movimento para as tarefas fundamentais da escola (...)” e coloca a educação física sob ameaça.

Julgou-se então conquistada a pedra filosofal da educação pelo movimento; a superação do dualismo cartesiano, admite-se estava realizada na teoria e na prática! Mas é evidente, porém, que a educação física estava seriamente ameaçada, correndo o risco de perder sua individualidade própria, e que nesta educação pelo movimento haviam de ver, mais cedo ou mais tarde, um meio excelente de resolver problemas específicos, como a matemática, a aprendizagem da leitura e da escrita, etc.(SOBRAL, apud BRACHT, 1992 p. 46-47)

A perspectiva da psicomotricidade permeia também outra fala que articula aspectos da inclusão e socialização tanto para a psicomotricidade nas séries iniciais quanto para o esporte nas séries finais e Ensino Médio.

Abordei num primeiro momento a questão da psicomotricidade, e de como deve ser o olhar do professor. A preocupação do professor em priorizar não somente o aspecto do corpo. Porque por mais que se fale que eu estou trabalhando, por exemplo, a questão da socialização, mas será que eu estou entendendo como é que esta socialização está acontecendo? Será que estou mais priorizando naquele momento o motor? (...) E o que poderia ser trabalhado? E o olhar do professor para esta relação dele com o aluno? E não só a questão docente, mas a questão da motricidade dos jogos e atividades competitivas. Num segundo momento focando mais naquilo que é do conteúdo dos anos finais e Ensino Médio que seria o esporte. Então procurei focar as possibilidades que nós temos em adaptar os esportes, as modalidades, e até mesmo de levar o esporte adaptado para escola como uma proposta de valorização desta diversidade. Aí, com alguns eventos, algumas sugestões de adaptações de materiais, atividades. (FORMADOR 8)

Aqui o aspecto motor é o centro da psicomotricidade, mas não deve servir de critério para exclusão das aulas. Há preocupação em incluir na atividade, permitir que todos experienciem várias possibilidades de jogos e esportes que contemplem as diversidades. Segundo o formador, estas diversidades atingem em maior escala o esporte que deve ser o esporte da escola e não o esporte na escola – de rendimento. Porém, não consegue explicitar como o esporte da escola permitiria que todos participassem e tivessem oportunidades iguais. E como esse processo permitiria ao aluno desmistificar o esporte fora da escola “através da oferta na escola, do conhecimento que permita ao aluno criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 71)

A fala aponta para uma forma de acomodação em que as adaptações chegam ao esporte paralímpico, de “como pode se dar estas adaptações – e como sabiam que eu trabalho com esportes paralímpicos – foi onde indicaram que eu trouxesse algumas sugestões para eles.” (FORMADOR 8). Essas adaptações vieram como exemplo a ser visto na escola como possibilidade de inclusão, permitindo que todos possam participar da aula, mas não discute a questão em nível de sociedade, de esporte de rendimento. Quem participa hoje de treinamentos e competições olímpicas? É acessível para a classe trabalhadora que frequenta a escola pública mesmo se tratando de esporte paralímpico? Quais as diferenças – sentidos e significados – entre o paralímpico e olímpico? Esta omissão sugere que as adaptações são para uma escola isolada do contexto social e este contexto não necessita ser conhecido e esclarecido pela escola. Desconectados da realidade, os conteúdos se adaptam à escola e à sociedade sem questioná-la e, especificamente o esporte – por seu caráter hegemônico nas aulas –, passa a ser “novo”, inclusivo – paralímpico – mesmo tratando-se do “velho” esporte da sociedade capitalista.

Tem uma apresentação para educação física muito pautada no esporte homogêneo (sic)⁷¹, no esporte de competição, no esporte da mídia, ou seja, num esporte que não é da escola. Aí quando você se depara com esta realidade não sabe o que fazer e não sabendo o que fazer você continua trabalhando com esporte convencional e deixando de lado e não valorizando as diferenças, as necessidades, as características; ou propondo coisas novas, aí você vai naquela mesmice

⁷¹ O formador faz referência à condição hegemônica do esporte de rendimento.

reproduzindo porque acaba sendo a tua referência porque você não tem outra, ou porque até mesmo você não quer arriscar uma inovação. (FORMADOR 8)

Para o Coletivo de Autores (1992, p.70), “o esporte se projeta numa dimensão complexa de fenômenos que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica”; desconsiderados na acepção do formador.

Inclusão e socialização são termos que indicam fazer parte de um modelo, enquadrar-se – à sociedade. Para isso o esporte pode assumir função elementar de conteúdo sócio-educativo, visto por Bracht (1992) para ensinar as “regras do jogo” social, que existem “os outros” entre ela e o mundo, que tem que conviver com vitórias e derrotas, aprender a vencer pelo esforço pessoal. Essas afirmações, ao desconsiderarem o contexto social, privilegiam o papel positivo-funcional para a educação física no processo educativo – que colabora para a funcionalidade e harmonia da sociedade vigente – e camuflam os disfuncionais, que quando identificados como negativos buscam causas e soluções em distorções da própria educação física. Em outras palavras, remetem para as condições internas da própria área, novamente num processo de isolamento.

As falas sobre a inclusão e socialização não abordam questões sobre conhecer esta sociedade que queremos incluir, socializar. Como é o participar desta sociedade? Render? Competir? Concorrer? Quais as possibilidades de o esporte ser tratado contrariamente a este modelo? Nessa sociedade, a exclusão é a forma de incluir nas regras do “jogo”.

A minha participação foi por meio de uma discussão onde eu falei da educação física dentro deste movimento de ressignificar o que é educação física, considerando este momento que nós vivemos de mudança de paradigma, de diversidade de inclusão e que nós temos que rever as nossas práticas, as nossas avaliações, pensando no atendimento destes alunos. (FORMADOR 8)

Este ressignificar se apresenta como adaptação da educação física às “novas” exigências de inclusão⁷². É uma adaptação mútua: da disciplina para incluir o aluno e do aluno para participar desta sociedade. Aqui se reforça a gênese da inclusão social; só se precisa incluir em uma sociedade que exclui, então pela inclusão promovo este modelo de sociedade que deixa de fora e depois se apresenta “preocupada” para buscar, incluir. A busca não é para compreender a sociedade e decidir se quer dela participar, mas sim para fazer parte dela e reproduzi-la. Saviani (2008b, p. 430), sobre a pedagogia da exclusão, destaca que a concepção de produtividade da educação da década de 1960 é refuncionalizada e mantém hegemonia na década de 1990.

A educação passa a ser entendida como um investimento de capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes

⁷² Aqui vista especialmente para atender os alunos com deficiência que estão matriculados na rede regular de ensino.

populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo (...).

Nessa lógica a escola adapta, oportuniza, possibilita, mas pouco permite ensinar a compreender a realidade em que está. “Portanto, se diante de toda esta gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis” que o deixam fora da sociedade. (SAVIANI, 2008b, p. 431). Essa condição está para todos os envolvidos no contexto da educação na sociedade do capital.

O Formador 7 aponta como diretriz da formação a Proposta Curricular. Neste grupo de formadores foi o único que destacou ter conhecimento da Proposta: “Nós trabalhávamos dentro do que a gente colocou na Proposta Curricular, nada além. Assim nós procurávamos não sair fora, ter uma linha. Se não, a gente deixava eles meio confusos”. O formador apresenta preocupação com a linha teórica, mas manifesta nos posicionamentos certo ecletismo. O ecletismo – como visto no segundo capítulo – é uma das limitações do não aprofundamento teórico da Proposta Curricular que, extensivamente, atinge os envolvidos com a produção e transmissão do conhecimento.

Em sua fala, destaca a corporeidade e o movimento como foco da formação.

Trabalhamos a questão da corporeidade e do movimento. Dentro disto eu trabalhava com os pressupostos da educação física dentro de uma concepção de aprendizagem e na educação numa concepção dentro da própria educação física.(...) Os conceitos da educação física que colocamos como macro conceitos corporeidade e movimento.

Porque está presente em todo processo. Em qualquer sujeito, corpo e movimento não dissociam um do outro; e tudo que tu vais trabalhar, seja os conceitos de esporte, de dança, de jogo e de ginástica. Tu não consegues trabalhar sem corpo e movimento, uma coisa está envolvida na outra. (FORMADOR 7)

O conceito de corporeidade e movimento⁷³ se apresenta disperso, mas afirma sintonia com a autora referida para o tema⁷⁴. Como vimos, a perspectiva da corporeidade e movimento na Proposta se apresenta de forma idealista, o que dificulta qualquer ação educativa. Na mesma configuração aparece a perspectiva da educação de corpo inteiro, de base construtivista do conhecimento. “Pois é como diz João Batista Freire, quanto mais o professor de sala quer educar este corpo, mais essa criança aprende. É isso, a gente trabalha pelo corpo inteiro”. (FORMADOR 7). Destacamos que a proposta de Freire é pautada em Piaget que, por sua vez, contrasta com Vygotsky, autor da teoria de aprendizagem histórico-cultural, base da Proposta.

A fala faz ligações com as aulas abertas⁷⁵ e diz que estas foram mal entendidas ao se trabalhar na escola. Apresenta contradições nas afirmações ao citar Piaget como fundamento da concepção de aulas abertas.

⁷³ Abordado como componente da educação física na Proposta Curricular, nas páginas 61 e 62.

⁷⁴ Maria Augusta Salin Gonçalves, com o livro *Sentir, Pensar, agir: corporeidade e educação*.

⁷⁵ Ver: *Concepções abertas no ensino de educação física* – Reiner Hildebrandt. O formador também cita o autor.

É importante, planejamento, disciplina, no sentido assim... eu não vou deixar aberturas para que eu fuja do meu objetivo. Eu vou com uma aula planejada, aulas abertas. (...) entendida de forma muito deturpada. Aulas abertas vêm dentro de uma concepção de Piaget, que você entrega o material para o aluno e você vai dar ao aluno condições dele trabalhar. Não é aula livre. Dar o material e o aluno faz o que bem entender, sem objetivo determinado, o que ele pode explorar, o que pode ser explorado. Aula aberta não é isso, não é *laissez-faire*. (FORMADOR 7)

As aulas abertas não são de caráter construtivista piagetiano. Elas se configuram como libertárias em busca da autogestão. Para Bracht (1999, p. 80) “essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas.”

Ao se referir ao esporte, o entrevistado afirma que deve ser trabalhado sem competição na escola, ensinado corretamente. Toca em algumas questões sociais em que o esporte está inserido, mas não avança no debate, fica na aparência, não busca a essência da estrutura do esporte nesta sociedade e a finalidade de conhecê-lo.

Ensina fundamento corretamente. Porque não adianta meia boca. Vais ensinar a criança a dar um toque de forma errada? Ensina dar o toque correto, é importante. Esporte é importante, o que não é importante é esta competição exacerbada, tem que vencer a qualquer preço, isso aí pressiona. Ai eu uso muito o Kunz, que ele seleciona, ele instrumentaliza, que ele fala das comparações objetivas, não está dentro do esporte. O que adianta a minha escolinha vai entrar numa

competição e competir com o ...⁷⁶. Ela já entra perdendo. Quais as condições das crianças do ... para trabalhar o esporte e aqueles que nem tem um tênis. Eu nem sei se existe isso, mas só de chegar ao espaço já deixa a criança acuada. (FORMADOR 7)

Kunz (2001, p. 31) se refere ao aluno enquanto sujeito do processo de ensino e aponta que o mesmo

deve ser capacitado para 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.

O formador, como um do primeiro bloco de análises do conhecimento abordado nas formações, faz aproximações de concepções críticas – crítico-emancipatória, crítico-superadora e aulas abertas – com não críticas – corporeidade e movimento, saúde renovada, educação de corpo inteiro – como integrantes de um mesmo propósito de organizar e abordar o conteúdo da educação física.

Este formador reúne - na fala referente aos conteúdos da educação física e sua direção - Rui Krebs, Markus Nahas, Maria Augusta Gonçalves, Ana Márcia Silva, Elenor Kunz, Valter Bracht e o Coletivo de Autores ajustados como se tivessem a mesma concepção de mundo e esta fosse a concepção da Proposta Curricular. Esse ecletismo de abordagens – também presente na análise do bloco anterior do

⁷⁶ Reticências usadas para não revelar o nome da unidade escolar.

conhecimento abordado nas formações – se caracteriza, como apontado por Ávila (2008, p. 150) em seu estudo sobre as tendências da produção de conhecimento em educação física, como “posturas teóricas exortativas que aparecem como teorias anunciadas e defendidas nos respectivos textos, mas que não implicam em nenhuma efetividade no fazer ‘científico’ dos seus autores”.

Neste bloco as formações se apresentam como de postura teórica exortativa por seu ecletismo e pouca profundidade teórica, mas vistas como possibilidade de avanços na prática pedagógica da educação física – não surtindo aí nenhum efeito. Têm um caráter ontológico realista empírico que assume a validade do conhecimento na experiência empírica, prática, e não percebem as estruturas que causam os problemas da educação física, não avançando para sua superação.

Nessa postura elementos comuns aparecem nas falas dos formadores, que veem os conhecimentos como úteis para a prática e os colocam como funcionais para as aulas e para a escola, para mudar a “minha” realidade – veem a realidade individualizada, fragmentada.

Desenvolver o curso que dê possibilidade do professor se perceber naquela prática, na sua prática, no seu espaço, na sua escola com seus alunos. Porque a realidade que eu vou levar para ele é a minha realidade que não vai ser igual a tua, não vai ser igual a dele. Hoje os cursos que contemplam as necessidades dos professores nos seus ambientes, eu percebo que acabam sendo muito mais produtivos, impactando muito mais no trabalho do professor. (FORMADOR 8)

As aulas têm que ser “diferentes”, têm que “mudar” a forma e “servir” para a vida, “incluir”, “socializar”. Fazem “apologia ao novo”,

mas sem tocar nas estruturas sociais. Nenhum cita o conhecimento como importante para compreender as estruturas da realidade, que não são “novas” e que enredam a educação física para nela intervir.

Sempre consegui tocá-los neste sentido de que a educação física tem que ser trabalhada com um conteúdo para vida. Sempre procurei fazer e sempre foi aceita a minha fala. Ela pode não ter respostas imediatas do que eles faziam ou deixavam de fazer e se eu não consegui mudanças, mas sempre trabalho na perspectiva da educação física para vida, socialização, inclusão. (FORMADOR 7)

O esporte aparece em três falas com a preocupação que não seja excludente, que permita a participação de todos, que não seja competitivo. Questionam o esporte de rendimento na escola, apostam em um esporte da escola, mas não questionam a realidade social em que está inserido. O esporte é adaptado à sociedade que o organiza, reproduzindo-a sem questioná-la.

Se eles não tiverem o interesse e até mesmo a ousadia de querer inovar, eles vão continuar trabalhando da forma que eles trabalharam até agora. Porque você tem que realmente superar, transpor esta educação que você recebeu, mesmo que seja numa formação continuada. Você tem que transpor isso para atender esta realidade que está aí na escola hoje em dia. Então não consegue, é muito difícil. (FORMADOR 8)

Os formadores percebem que faltam elementos para entender a realidade, percebem espaços, lacunas na educação física que não permitem resolver os problemas que se repetem. Atribuem

responsabilidade aos professores, à fragmentação e ao tempo da formação, à formação inicial, à teoria que não resolve a prática, mas não ao conhecimento veiculado que se apoia no positivismo, empirismo, idealismo, que difunde a sociedade capitalista e sua manutenção. Este conhecimento obstrui a efetivação de nova objetividade na formação, pois atende à classe hegemônica que está no poder e é beneficiária desta condição. Permite o distanciamento entre inclusão e exclusão, não percebendo-as oriundas de um mesmo processo; alude o lúdico como conteúdo destituído de qualquer conhecimento; distingue esporte de esporte adaptado sem perceber as mesmas regras do jogo social; faz apologia ao novo, porém destituído do velho, da história de continuidade da reprodução social.

Na sociabilidade do conhecimento superficial, imediatista e eclético, as alternativas para apreender o conhecimento capaz de aproximar a consciência do real são reduzidas, não permitem à consciência a amplitude dos nexos causais. E quanto menor o conhecimento do real e seus nexos causais, menores serão as alternativas para escolhas e a liberdade dos envolvidos para pôr objetividades com outros significados.

Os formadores, ao substanciarem suas formações em uma noção de conhecimento que se assenta sobre uma concepção ontológica realista empírica, fundam suas formações nos aspectos didáticos como elementos isolados na atividade de ensino – exceção a uma delas. Este ilide o conhecimento na concepção ontológica realista crítica necessário para possibilitar o aprofundamento da compreensão das ações cotidianas e não perpetuar as mesmas causas que impedem a práxis transformadora.

À GUISA DE CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DE NOVO ESTUDO

A formação continuada é assunto amplo e recorrente no meio educacional, o que aciona estudos e pesquisas para sua explanação. Não tão frequente é o debate sobre o conhecimento que permeia as formações, intenção perseguida por esta pesquisa: analisar a noção de conhecimento em educação física abordado nas formações em Santa Catarina no período de 2003 a 2010. Desde o início do percurso nos deparamos com muitas interrogações. Ao longo da pesquisa várias permaneceram, outras se expandiram e algumas logramos elucidar.

A formação continuada no documento da Proposta Curricular se apresenta com definições que oscilam em um ecletismo que deixa nebulosa a finalidade para a qual ela se dispõe. Esse ecletismo oriundo da falta de aprofundamento teórico e das alternâncias dos grupos e dos governos que a objetivaram, não impediu que a formação continuada, em maior e menor proporção, fosse apontada como a principal ação na busca da qualidade educativa sugerida no Documento – com base no materialismo histórico e na teoria histórico-cultural.

A mínima exploração da Proposta em sua orientação teórico-metodológica denota desconsideração e desrespeito com o Documento que existe há 22 anos, com investimentos contínuos oriundos de recursos públicos, que não a consolida como política de Governo e tampouco de Estado, mantendo os gastos improfícuos no sentido de sua efetivação, o que não se pode chamar de investimento na educação.

Nossa opção por considerar a noção de conhecimento abordado nas formações nos conduziu a conhecer alguns dados que respondessem

à inquietação sobre se de fato temos formação continuada efetiva. Essa questão orientou considerar a estrutura e o propósito das formações: sobre os formadores – formação e espaços de atuação – e a sistematização das formações a partir do olhar e informações dos formadores como tributos importantes para análise do conhecimento abordado. Constatamos que todos os formadores têm formação em nível superior – cinco em educação física – e pós-graduação em nível de especialização. Seis formadores têm mestrado – cinco em educação ou áreas afins – e cinco com doutorado – três em educação. O período de formação dos formadores em nível superior foi entre a década de 1970 e 1990 e as especializações na década de 1980 e 1990. O mestrado se concentrou na década de 1990 – um em 2005 – e o doutorado entre 2003 e 2012.

O período de graduação, especialização e mestrado dos formadores coincide com as discussões e legislação sobre o currículo dos cursos superiores no País que marcam a disputa pelo conhecimento que comporia a formação de professores. A predominância dos conteúdos culturais-cognitivos no início deste período não garantiu o aprofundamento no domínio dos conhecimentos específicos das áreas de atuação dos professores e se mesclou com a formação pedagógico-didática, mantendo ambos superficiais. Essa superficialidade fortalece os interesses do capital com a rapidez, diminuição e fragmentação nos conteúdos culturais-cognitivos que se esgotam em si mesmos e se desarticulam da formação pedagógico-didática. Na educação física, a base do conhecimento na formação dos professores emerge das instituições militar e médica com perspectiva técnico-biológica sustentada numa perspectiva ontológica realista empírica das ciências

naturais. Os profissionais formados nesse modelo, segundo Azevedo e Malina (2004), tinham conhecimento essencialmente técnico, desprovido de um corpo filosófico-sociológico consistente.

Esta condição se acentua na década de 1990 na conformidade da educação regida pelo e para o capital, que orienta fortemente as determinações educacionais a partir do aspecto “econômico”, comprometendo as condições do ensino e da pesquisa acadêmica e desencadeando o aligeiramento e a superficialidade nas discussões teóricas, em especial na pós-graduação. Este período, definido por Moraes (2003) como de “recuo” do rigor na teoria, corrobora com a leitura superficial da realidade e atinge de uma forma ou de outra a formação inicial e a pós-graduação dos envolvidos com a educação formal. Incluem-se aqui os formadores participantes de nossa pesquisa.

A situação profissional dos formadores aponta que seis formadores compuseram o quadro de professores da rede pública estadual – quatro no período de recorte da pesquisa – e quatro estiveram envolvidos diretamente com a Proposta Curricular. Ser professor da rede os coloca em aproximação com os debates da Proposta Curricular, e o envolvimento com sua efetivação – via formação continuada – sugere apreensão dos pressupostos políticos-filosóficos e teórico-metodológicos para o debate com os professores. Isso, porém, não se expressa qualitativamente na abordagem dos conhecimentos – exceto para um dos formadores.

Oito formadores têm/tiveram vínculo de trabalho com universidades – sete no Estado –, o que os coloca na condição de continuadores da orientação teórico-metodológica na formação inicial. Os formadores reconhecem lacunas na graduação – que atingem a todos

– em especial nos aspectos metodológicos e pedagógicos, e tentam contribuir para a supressão dessas lacunas. Porém, a dificuldade de leitura da realidade – promovida pela inconsistência do conhecimento – condiciona a manutenção dessa condição. Isso limita a possibilidade de critérios mais articulados com o materialismo histórico na seleção e organização dos conteúdos a serem transmitidos nas formações. Estes dados, observados e relacionados com a noção de conhecimento abordado na maioria das formações a partir de uma ontologia realista empírica, o explanam.

A formação dos formadores fez parte de um contexto limitado para o aprofundamento teórico. As discussões dos pressupostos da Proposta não se realizaram com profundidade suficiente para proporcionar a compreensão necessária para difusão pelos formadores e orientar a prática pedagógica dos professores. Os interlocutores das formações estendem o conhecimento que têm da realidade na sua prática cotidiana, seja na formação inicial ou na formação continuada, de forma consciente ou inconsciente. Para aclarar essa condição nos reportamos à afirmação de Bhaskar (1998), de que as pessoas, em sua atividade consciente, na maior parte das vezes reproduzem inconscientemente (e ocasionalmente transformam) as estruturas que governam suas atividades substantivas de produção. Dessa forma, as pessoas não casam para reproduzir a família nuclear ou trabalham para manter a economia capitalista. Não obstante, essa é a consequência não intencional (e o resultado inexorável) de, e também uma condição necessária para sua atividade. Ademais, quando as formas sociais mudam, a explicação normalmente não residirá nos desejos dos agentes de mudá-las daquele modo, muito embora isso possa ocorrer como um limite político e

teórico muito importante. Por isso, o autor distingue nitidamente, de um lado, a gênese das ações humanas, que repousam nas razões, intenções e planos das pessoas, e, de outro, as estruturas que governam a reprodução e a transformação das atividades sociais.

Na opinião dos entrevistados que também participaram do processo de elaboração da Proposta⁷⁷, a formação oferecida no período delimitado de nossa pesquisa não ocorreu com a necessária frequência, salvo alguma exceção e absolutamente sem continuidade de conteúdos ou abordagem, caracterizando-a como descontinuada, improvisada e pontual. Eles se reportam com saudosismo às formações no período dos Documentos de 1991 e 1998 pela frequência e sistematização com que elas aconteciam, definindo-as como muito diferenciadas na questão de “tentativa” de direcionamento para os pressupostos da Proposta. Mencionamos “tentativa”, pois considerando que os formadores são os mesmos, acreditamos que ela não tenha se objetivado.

As formações no período de 2003 a 2010 foram organizadas/sistematizadas pelos órgãos regionalizados da gestão do Estado, num período de “descentralização” política, que fragmenta a direção e perde força em nível de Estado. Passam a atender a necessidades específicas, individuais e de grupos, com recursos públicos escassos e burocratizados, que interferem na elaboração da formação e precarizam as condições de escolha e sistematização dos conhecimentos a serem abordados. A continuidade da formação se caracteriza pela

⁷⁷ Esta condição os fez participar, em períodos anteriores, como formadores em muitos cursos de formação continuada.

fragmentação, terminalidade e etapismos que, alinhados aos princípios da lógica formal, contradizem os princípios teóricos da Proposta.

Temos formação continuada, mas caracterizada como **a continuidade da descontinuidade** da formação. Tal condição não se articula a um projeto de mudança desta realidade e expressa o grande desafio em consolidar uma Proposta com bases teóricas materialista-históricas que são paradoxais às políticas de governo liberais, que atendem aos interesses da minoria no poder em detrimento da maioria que compõe a sociedade.

A sistematização das formações não favorece a abordagem do conhecimento com a continuidade e a profundidade necessárias para conhecer a realidade e questionar os problemas históricos deste modelo de sociedade. A formação continuada dá continuidade aos conhecimentos segmentados, não percebendo o processo como um complexo da formação dos professores. Busca soluções imediatas de problemas imediatos que não consegue resolver, uma vez que a formação dos professores não ocorre na “soma” de possíveis soluções de problemas isolados, e sim pela compreensão da totalidade.

O conhecimento abordado nas formações adveio dos conteúdos selecionados a partir do tema proposto pelo órgão gestor procurando adequá-lo às especificidades dos formadores – área de formação, o que pesquisa, local em que trabalha ou colabora. A abordagem teórico-metodológica – não evidenciada pelo órgão gestor no sentido da Proposta Curricular – ficou a critério de cada formador. A articulação das nove formações com a matriz teórica e filosófica da Proposta Curricular ficou vaga e oscilou entre: uma condição de dispersividade – três formações; de contrariedade aos Documentos – três formações; nas

limitações presentes nos próprios Documentos – duas formações; e de articulação com as bases teóricas da Proposta – somente uma formação. Cinco formações abordaram o conteúdo no aspecto teórico-metodológico. Quanto à articulação com a matriz da Proposta: três ficaram dispersas, uma nos limites da Proposta e uma se articulou. Quatro delas não apontam como orientação teórico-filosófica o materialismo histórico – e não vislumbram um projeto de sociedade emancipada. Está ausente a compreensão ontológica de sociedade, o que não permite estabelecer a sociedade almejada como possibilidade no campo da luta de classes, que é um dos parâmetros para a seleção do conhecimento a ser tratado no cotidiano escolar.

Essa ausência se evidencia em uma das formações que articula as propostas pedagógicas da educação física baseadas na teoria crítica da educação com as que não são da pedagogia crítica, sem perceber suas diferenças. A não diferenciação confunde a representação imediata da realidade e a ação do sujeito somente no limiar da atuação prática – característica da não crítica – com a compreensão da relação da complexidade que envolve a atividade para além do sentido mediato – perspectiva crítica. Tal posição reforça a perspectiva acrítica, que permanece na manipulação imediata dos fenômenos e não permite almejar e definir outro modo de sociedade e de educação por insuficiência de conhecimento da realidade.

Têm destaque e orientam três formações a problematização, a reflexão e o respeito aos conhecimentos que o professor possui como relevantes para o professor perceber a própria prática. Esses elementos ganham importância como ponto de partida, mas é imprescindível a aceitação de aonde se quer chegar – oculta nas falas dos formadores. Sem

pôr finalidade todo lugar é lugar, inclusive o em que se encontra, o que inutiliza e apazigua o caminhar. Para que a teleologia possa se efetivar objetivamente, é necessário que a consciência capte os nexos causais que orientem a busca dos meios para que a finalidade se exteriorize como nova objetividade. Sem esta consciência as causalidades continuam a repousar em si mesmas, ou seja, somente alteram a realidade como mera reação às condições naturais imediatamente postas. (LUCKÁCS, 1981)

A elucidação do caminho a ser seguido se articula à noção de conhecimento do realismo crítico para leitura da realidade na perspectiva da totalidade, que nestas formações não se apresentou. Nas formações se anuncia o que Moraes (2003) denunciou como esvaziamento do conhecimento na educação, que turva os caminhos à frente e, como consequência, consagra o ceticismo e o pragmatismo que não permitem a compreensão da realidade e acabam no contingente da prática imediata, não transcendendo o presente.

As epistemologias da prática presentes nas formações – característica do positivismo e dos “pós-ismos” – agem como antípodas solidários e realçam o utilitarismo da teoria e dos conteúdos. Manifestam-se nas falas dos formadores, que expressam preocupação com o saber fazer, a resolução dos problemas do cotidiano da sala de aula e a busca por uma teoria que “resolva” a prática. As epistemologias da prática apresentam-se como inovadoras, porém esvaziam o conhecimento científico, teórico, acadêmico e crítico na formação de professores e são incapazes de compreender as estruturas causais dos fenômenos sociais, condição fundamental para pôr novas objetividades na educação. (MORAES, 2009)

Para Bhaskar (apud Moraes, 2009, p. 324), o conhecimento hierarquizado por sua utilidade e identificado com o vocabulário da prática supõe a ausência de três dimensões do conhecimento: a ausência de diferenciação, que homogeneíza a realidade pela experiência; a ausência de profundidade, que representa a limitação do real ao nível do imediato, restringindo sua compreensão ao meramente empírico; e a ausência de futuro aberto, que indica a impossibilidade de emergência do novo. “Se a história acabou, acabou também a intervenção humana, acabou o mundo.”

Para Moraes (2009, p. 340)

A opção está posta, escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões das epistemologias da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo exigências humanas.

Das cinco formações que abrangeram o conteúdo no aspecto teórico-metodológico, somente uma se articula aos pressupostos da Proposta – com mais profundidade do que apresenta o Documento –, se posiciona quanto à importância do conhecimento para definir e seguir na

direção que se quer chegar. Reforça que as coisas não estão prontas, não estão dadas, elas têm que ser feitas e para isso é preciso conhecer a realidade.

As quatro formações com conteúdos específicos da educação física tiveram concepções semelhantes quanto ao conhecimento tratado: três contrariam as bases teóricas da Proposta Curricular e uma para nos seus limites. Os conteúdos abordados pelos formadores apresentam articulação com as propostas pedagógicas: da saúde renovada – um; da psicomotricidade – dois; da corporeidade e movimento, aliada ao sócio-construtivismo e à saúde renovada em um ecletismo que dificulta a identificação da perspectiva pedagógica – um. O que elas têm em comum é a associação aos temas da inclusão, da socialização e da ludicidade.

A saúde renovada, com paradigma da aptidão física, e a psicomotricidade têm a teoria do conhecimento predominante nas ciências naturais de matriz positivista – perspectiva realista empírica. Essa matriz que se pretende superar na educação física de cunho crítico, se faz presente em três formações e permeia a quarta. A saúde renovada – saúde e qualidade de vida – se apresenta em uma formação como “conteúdo”. O conhecimento abordado nesta formação realça o caráter utilitarista e instrumentalista da educação física, que reforça a ideia higienista, na qual ela foi gestada, de cuidar do corpo individual, a-histórico, natural, para manter a produtividade da classe trabalhadora. Coloca o conhecimento da saúde isolado e sob a responsabilidade individual, desconsiderando a complexidade que envolve este tema em uma sociedade dividida por classes.

O utilitarismo da educação física se reflete também na proposta da psicomotricidade – debate que antecedeu as proposições pedagógicas críticas nos anos de 1980 – e se apresenta atual em duas formações. O conhecimento do corpo e seu desenvolvimento motor para a realização de tarefas concentram toda a função da educação física na escola para habilidades que auxiliem na apreensão de outros conteúdos.

Aspectos de inclusão, socialização e o lúdico se apresentam como estratégia pedagógica para a atividade de ensino, sem, no entanto, uma orientação político pedagógica. Em três formações, esses aspectos se apresentam como estratégias para a adaptação aparentemente prazerosa do indivíduo às aulas, à escola, às demais disciplinas e à sociedade por meio de adequações dos conteúdos e materiais, destituindo qualquer conhecimento a ser abordado. As adaptações são vistas como possibilidade de inclusão, permitindo que todos possam participar da aula, desconectadas da realidade. Para Kunz (2001, p. 158), é na escola que inicia o processo de socialização da criança.

Este processo consiste – até o momento, em nosso meio – em institucionalizar e manter pela Educação Bancária e autoritária, a reprodução da ideologia dominante bem como a manutenção da dependência e das situações de opressão para com a maioria da população.

Os conteúdos se ajustam à escola e à sociedade sem questioná-la; especificamente o esporte – por seu caráter hegemônico nas aulas –, passa a ser “novo”, inclusivo – paralímpico – mesmo se tratando de práticas esportivas que reproduzem os princípios das comparações

objetivas⁷⁸ e da sobrepujança⁷⁹ do “velho” esporte da sociedade capitalista!

As falas sobre a inclusão e socialização não abordam questões sobre: para qual sociedade se quer incluir, socializar? Como é o participar desta sociedade? Sobrepujar? Competir? Quais as possibilidades dos conteúdos da educação física serem tratados como questionamento deste modelo?

Na lógica excludente da sociedade posta a escola adapta, oportuniza, possibilita, mas pouco permite ensinar a compreender esta realidade. Portanto, se diante de todas as possibilidades oferecidas pela escola o aluno não atingir a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis que o deixam fora da sociedade. (SAVIANI, 2008b)

Além do utilitarismo, o ecletismo também se faz presente nas formações, nos conteúdos específicos da educação física. Faz uma miscelânea de abordagens que susta qualquer possibilidade de ação. Há junção de autores e propostas pedagógicas de concepções opostas – críticas e não críticas – ajustadas como se tivessem a mesma concepção de mundo, os mesmos interesses com a formação, e estas fossem as da Proposta Curricular.

Destaca-se, no conhecimento abordado, a apologia ao novo, mas este destituído do velho, sem inter-relação suficiente para

⁷⁸ O princípio das comparações objetivas coloca competidores e competições em “igualdade” de condições determinadas pelos locais, espaços, regras oficiais, que seguem os mesmos padrões. (KUNZ, 2001)

⁷⁹ O princípio da sobrepujança parte da ideia que se deve vencer a qualquer custo, e através das vitórias o aluno aprende a se esforçar para “vencer na vida”. O bom competidor é o que triunfa, o que se impõe sobre o outro. (KUNZ, 2001)

identificar no “novo” as mesmas características do “velho” que se tenta matar, suprimir, inovar. A inclusão aparece como remédio paliativo para que todos participem e se sintam contemplados, porém destituída do reconhecimento do processo de exclusão que a origina. Ameniza os sintomas, mas não cura as causas, o que as agrava. O lúdico vem contrafazer o compromisso com o conhecer, autodefinindo-se como “conteúdo” das aulas, destituindo-as de conhecimento. O esporte se maquia de esporte adaptado e desponta como novo, inclusivo, mas consolidado nas mesmas regras do jogo capital.

Os conhecimentos abordados nas formações, no conjunto entre teórico-metodológicos e específicos de educação física, não se apresentam com profundidade suficiente para contribuir na promoção da compreensão da realidade em uma dimensão que possibilite pôr novas objetividades para a educação física.

Das nove formações realizadas, seis abordam o conhecimento dentro de uma matriz positivista. Três destas revestidas de pós-modernas por se apresentar como questionadoras do modelo “velho” e não apresentar alternativas a partir deste, maquiando o “novo” nas mesmas estruturas – estas compreendidas no limite de sua manifestação imediata. Duas apresentam o conhecimento eclético nos limites da Proposta, o que configura conhecimento das bases teóricas da Proposta, mas sem a profundidade necessária para a possibilidade de consolidá-la, e somente uma aponta o conhecimento na perspectiva materialista histórica.

Dentre as formações, seis apresentam o conhecimento advindo das ciências sociais e três das ciências naturais. Portanto, tanto as formações consubstanciadas nas ciências naturais como nas sociais –

exceto uma – têm o mundo empírico como pano de fundo, o que não permite a compreensão da realidade que fica no limiar da manipulação dos dados da realidade na prática imediata e coíbe a possibilidade de almejar a superação da realidade das formações em Santa Catarina.

Destaca-se ainda a presença, nas formações, de posturas teóricas exortativas que aparecem como discursos e formas defendidas para a prática, mas que não implicam em nenhuma efetividade no fazer pedagógico dos professores. (AVILA, 2008)

O conhecimento abordado – em oito das nove formações – fica distante de um avanço na perspectiva de uma prática que considere a relação entre as premissas teórico-metodológicas com os conhecimentos específicos a serem ensinados, ou seja, avanço no conhecimento que se assente sobre uma concepção ontológica realista crítica. Quase na totalidade das formações, o conhecimento se mantém a partir de uma perspectiva realista empírica, ou seja, imediato, eclético e insuficiente para conhecer os nexos causais que determinam a realidade, o que dificulta as possibilidades de novas objetivações para a educação física na perspectiva da formação humana para emancipação.

Por várias determinações que compõem o universo das formações continuadas e com consciência das limitações e delimitações desta pesquisa – com questionamentos em aberto e espaços a serem preenchidos por novas buscas –, podemos afirmar que os conteúdos não se vinculam a um projeto crítico de educação, articulados ao materialismo histórico.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AVILA, Astrid Baecker. **A pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento**: o debate entre realismo e anti-realismo. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, V.25, n. 2, p. 129-142. Janeiro, 2004.

BHASKAR, Roy. **A Realist Theory of Science**. London, Verso, 1977. Versão Preliminar: Rodrigo Leitão (UFF). Tradução: Rodrigo Moerbeck (UFF). Revisão/Supervisão: Mário Duayer (UFF).

_____. **Societies**. Capítulo 8, em Archer et al. (eds.) *Critical Realism: Essential Readings*. Routledge, London, 1998. Tradução preliminar: Herman Mathow/Thais Maia. Revisão: Bruno Moretti/Lilian Paes. Supervisão/Revisão Técnica: Prof. Mario Duayer.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Ijuí: Unijuí. 2003a.

_____. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí. 2003b.

_____. Esporte, história e cultura. in: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo (Orgs). **Esporte, História e Sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**. Ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister. 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

DACOREGIO, Norton Alberton. **Proposta Curricular de Santa Catarina e a formação continuada**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2013.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2008.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**. Campinas. Vol.24, n. 83, p. 601-625, Agosto, 2003.

DUAYER, Mário. Mercadoria e trabalho estranhado: Marx e a crítica do trabalho no capitalismo. **Revista Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, n° 17, 88-100, novembro de 2011.

EUZÉBIO, Carlos Augusto; ORTIGARA, Vidalcir. Na teoria a prática é outra? Análise do conhecimento esporte nos cursos de formação inicial de professores na educação física no sul catarinense. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis. V. 33, n. 3, p. 653-669, jul/set. 2011.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2002.

KUNZ, Elenor. **Ensino & Mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, György. **O Trabalho**. Tradução Prof. Ivo Tonet (UFA). A partir do texto II *Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia Dell'Essere Sociale*. 1981.

_____. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARCASSA, Luciana. Lúdico (Verbetes). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Livro 1. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações Sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v.27, n. 2, 315-346, jul./dez. 2009.

_____. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, ano 14, n. 25, 45-59, jan./jun. 1996.

_____. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às avessas:** Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às avessas:** Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência sentida nos estudos em educação física:** A determinação ontológica do ser social. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PAIM, Ada Rotava. **Uma história da proposta curricular de Santa Catarina 1988-1991.** 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

PERES, Elisandra de Souza. Limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise histórico-filosófica. 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2008.

SCRIBANO, Adrián. Teoría política y dialéctica de la emancipación humana en Roy Bhaskar. In:

<http://www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/modernidades>. Acessado em 05/05/2013.

SANTA CATARINA. **LEI COMPLEMENTAR Nº 170**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, coordenadoria de ensino. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: 1991.

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

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA, 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, 1998c.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados. 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas. Autores Associados. 2008b

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n.40, jan/abr, 2009a.

_____. **Escola e democracia**. 41 Ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. V.15, n. 45, set/dez. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia M. Ensino Superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas. Autores Associados. 2001.

ANEXO(S)

ANEXO A – Roteiro da entrevista realizada com os formadores



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

TEMA: O conhecimento da Educação Física na formação continuada em Santa Catarina.

PROBLEMA: Qual o conhecimento da Educação Física tratado na formação continuada em Santa Catarina?

REGIÃO:

ENTREVISTADO Nº

QUESTÕES GERAIS:

Situação Funcional no Estado: () Efetivo () ACT () Sem vínculo

Função: () Profº escola () Gestor de escola () Cargos na SED ()

Outros locais. Quais?

Formação: Superior: Curso - local

Lato Senso: curso – local

Mestrado: Curso – local

Doutorado: Curso – local

PHD: Curso – local

Experiência com formações? Quais, em que locais, com quem?

Área em que atua com formações – especificidade:

Você foi selecionado para entrevista pela formação realizada na região _____. Você realizou outras formações nesta região no período? E em outras regiões?

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

Motivo que o levou a realizar a formação (es) no Estado?

Quem solicitou a formação continuada? O que foi solicitado? A partir de quais necessidades? Qual objetivo? Finalidade?

Qual a relação da formação realizada com formações anteriores?

Quais ações para a continuidade?

Como foi planejada a formação quanto a: período de realização, horário, local, público alvo?

A partir de que critérios foram selecionados o conteúdo, metodologia e avaliação?

Qual o objetivo (os) da formação? Para a SED, para você, e para os envolvidos? Houve compatibilidade? Foi atingido?

Houve questões objetivas que interferiram no planejamento e realização? Quais?

A partir de que base teórica os conteúdos foram trabalhados?

Qual proposta pedagógica da educação física você defende para educação física escolar? Justifique

Quais referências teóricas foram utilizadas?

Qual conhecimento da educação física foi tratado na formação continuada? Justifique

Você conhece as bases teóricas da educação física apontada na Proposta Curricular do Estado? Qual seu posicionamento sobre?

Houve articulação da formação continuada com a Proposta Curricular? De que forma?

Qual sua avaliação sobre a formação continuada que realizou? Pontos que avançaram, retrocederam, permaneceram e sugestões.

Alguma consideração a mais sobre formação continuada e formação em educação física?