

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

CAMILA DEBIASI PINTER

**OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E SUA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

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

P659p Pinter, Camila Debiasi.

Os professores de educação física frente à proposta curricular de Santa Catarina e sua formação continuada / Camila Debiasi Pinter; orientador: Vidalcir Ortigara. – Criciúma, SC: Ed. do Autor, 2013.

89 p.; 21 cm.

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

1. Professores de educação física. 2. Professores – Formação continuada. 3. Proposta curricular – Santa Catarina. I. Título.

CDD. 22. ed.

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

CAMILA DEBIASI PINTER

**OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E SUA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

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, 31 de Outubro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Vidalcir Ortigara - Doutor - (UNESC) - Orientador

Prof. Adriana D'Agostini - Doutora - (UFSC)

Prof. Ademir Damazio - Doutor - (UNESC)

Dedico este trabalho a minha mãe, Maria Debiasi Pinter, que apesar dos obstáculos enfrentados em sua saúde não se deixou abalar e manteve-se forte e confiante na cura de sua doença. Sempre me incentivou e acreditou que iria vencer esta importante etapa. Conteí com sua sabedoria e experiência no auxílio de dúvidas que surgiram na escrita desse trabalho. Mãe, sou sua profunda admiradora. És o exemplo que pretendo seguir.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de Mestrado é uma experiência enriquecedora e de superação. Para aqueles que compartilharam comigo esta trajetória, que parecia uma tarefa interminável, mas só se tornou realidade graças a muitas pessoas que participaram, direta ou indiretamente. E são essas pessoas que quero agradecer:

Preliminarmente agradeço a Deus pelo dom da vida.

Quero agradecer e elogiar a atuação do Prof. Dr. Vidalcir Ortigara, meu orientador, que acreditou no meu trabalho e empenhou-se muito para me ensinar. Compartilhou sua sabedoria, sua vasta experiência de professor, propondo-me leituras significativas. Professor Vidal, sua compreensão e dedicação contribuíram, significativamente, para a conclusão de minha dissertação.

Aos meus pais, José Carlos Pinter e Maria Debiasi Pinter, que não mediram esforços para poder concluir mais uma etapa de minha vida. Agradeço pelo apoio e empenho destas duas pessoas especiais em minha vida. A vocês, minha eterna gratidão.

Aos meus demais familiares, que acreditaram em mim e me incentivaram, em especial, minha irmã Carla Maria Debiasi Pinter e minha tia Jânia Debiasi Mattei.

Sorte minha ser abençoada em meio a este processo do mestrado com duas afilhadas. A Clara, minha sobrinha e afilhada de batismo, e Luiza, filha de um casal amigo Janice e Clodoaldo que nos presentearam como padrinhos de batismo de sua filha.

Ao meu noivo, Henrique Perin Orben, companheiro e amigo por ter me apoiado e incentivado nos momentos que necessitei. Contei com sua compreensão e paciência nos períodos de estudo em que necessitei ausentar-me.

Aos participantes da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Ademir Damazio, Prof. Dr. Alex Sander da Silva e Prof^a Dr. Adriana D'Agostini, pelas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

A todos os demais professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – UNESC pela competência e disposição em compartilhar experiências.

Aos colegas de trabalho da E.E.B. Professor Leopoldo Hannoff que souberam entender minha necessidade e seguraram as pontas em minha ausência.

À Secretaria da Educação de Orleans que também deu sua parcela de contribuição para conclusão do meu Mestrado.

A todos os meus colegas de Mestrado em especial ao Norton, a

Marlene e Rovânio, que compartilharam idas e vindas (Orleans / Criciúma), obrigada pela força e incentivo e muitas vezes até parceiros de um desabafo.

Aos colegas e orientandos do Professor Vidal, Norton e Vânia, e aos estagiários do grupo de pesquisa pelo apoio e contribuição.

A todos e a todas meu: **MUITO OBRIGADA!**

“Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.”

Lev Vigotsky

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a compreensão dos professores de Educação Física em relação à Formação Continuada que receberam no período de 2003 a 2010, e sua relação com a Proposta Curricular de Santa Catarina. Formulamos como problema de pesquisa, o entendimento dos mesmos sobre a formação continuada que receberam no período de 2003 a 2010, bem como, a relação estabelecida com a Proposta Curricular de Santa Catarina. Acreditamos que se os professores tivessem um programa de formação continuada articulado com a Proposta Curricular do Estado os mesmos teriam maiores possibilidades de colocá-la em prática. Para a viabilidade desse estudo realizamos entrevistas semiestruturadas com dezoito professores efetivos na rede estadual de Santa Catarina, distribuídos em três macrorregiões. De posse desses dados, analisamos: a compreensão dos professores sobre a Proposta; a manifestação dos professores sobre a formação que receberam e a que gostariam de ter recebido e a diferenciação entre as macrorregiões pesquisadas. Após análise, algumas considerações merecem destaque. Entre elas verificamos a falta de um programa de formação continuada com sequencia de tempo e conteúdos e com pouco objetivo no estudo da Proposta. Os professores sentem falta de formação contínua e demonstram ter compreensão dos benefícios advindos com a sua realização. Por outro lado ficou evidente em suas manifestações a falta de entendimento sobre as orientações pedagógicas da Proposta. Podemos também analisar três diferenças entre as macrorregiões pesquisadas. No que se refere à diretividade no ato de ensinar; a oferta de formação continuada e a diferença na realização de reuniões pedagógicas voltadas ao estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Palavras-chave: Educação Física. Proposta Curricular de Santa Catarina. Formação Continuada.

ABSTRACT

This study has like objective to analyze the understanding of physical education teachers in relation to the Continuing Education they received in the period 2003-2010 and its relationship with the Curricular Proposal of Santa Catarina. Formulated as a search problem understanding the teachers on continuing education they received in the period 2003-2010, as well as, the relationship they establish with the Curriculum Proposal. We believe that if teachers had articulated a program of continuing education with Course Proposal of the State they would have more opportunities to put it into practice. For feasibility this study we conducted semi-structured interviews with eighteen effective teachers in state of Santa Catarina, divided into three macro- regions. With these data, we analyzed: the understanding of teachers on the Proposal; manifestation of teachers on the training they received and who would have received and the distinction between macro-regions surveyed. After analysis, some considerations are noteworthy. Among them we noticed the lack of a continuing education program with sequence of time and contents, and few objectives in study the proposal. Teachers miss continued training and have demonstrated an understanding of the benefits accruing with its realized. On the other side was evident in its manifestations lack of understanding of the pedagogical orientation of the Proposal. We also examine three differences between the three macro-regions surveyed. With regard to the directivity in the act of teaching; offering continuing education and the difference in pedagogical meetings directed to the study of Curriculum Proposal of Santa Catarina.

Keywords: Physical Education. Curriculum Proposal of Santa Catarina. Continuing Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Macrorregiões e suas respectivas GEREDs	32
Tabela 02 – Número de professores efetivos em cada GERED.....	33
Tabela 03 – Número de cursos de Formação Continuada no período de 2003-2010 por macrorregião de SC.....	34
Tabela 04 – Número de professores previstos a serem entrevistados..	34
Tabela 05 – Quantidade de professores entrevistados.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
DIP	Disciplina, Interesse e Participação
EF	Educação Física
EFPC	Educação Física e Proposta Curricular
FESPORTE	Fundação Catarinense de Esporte
GERED	Gerências Regionais de Educação
PC	Proposta Curricular
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
SC	Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	32
2.1 OS EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	32
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	41
2.2.1 Concepção Crítico-Superadora	46
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS ENCAMINHAMENTOS EM RELAÇÃO À PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXO	86

1 INTRODUÇÃO

Após estudos desenvolvidos sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC (SANTA CATARINA, 1991, 1998, 2005) verificamos que os documentos, em todas suas edições, referem-se à importância de promover programas de Formação Continuada aos professores da rede estadual. A justificativa é de que os professores teriam maior possibilidade de aprimorar e compreender sua importante tarefa na promoção da Educação.

A Proposta relata sobre a importância de o professor estar em constante formação, com o argumento de que as pessoas não mais aprendem com informação limitada à sabedoria de alguns poucos professores, a tradições familiares e no convívio comunitário. Hoje, os alunos acessam os meios de comunicação com facilidade. Não há como ser um bom professor ditando aos alunos trechos de uma apostila amarelada ou de um livro-texto que não acompanha a dinâmica de renovação das informações que fluem por meio das redes em permanente atualização. Cabe, então, ao professor de sucesso, exercer o importante papel de líder e facilitador do processo interativo de ensino-aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2005)

Esses são alguns dos motivos que a Proposta enfatiza como fatores importantes e como justificativa para o professor se atualizar e procurar cursos de formação continuada. Pressupõe que a formação profissional não se esgota na conquista de um certificado ou diploma. A nova política estabelece a educação continuada permanente como forma de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos. (SANTA CATARINA, 2002)

Compreendemos que a responsabilidade pela qualidade da educação não é somente dos professores, mas não podemos excluí-los desta incumbência. Os problemas a ela relacionados estão para além das possibilidades de intervenção do próprio professor, pois abrange as relações sociais, políticas, econômicas que configuram a própria escola. Isso se evidencia na condição em que se encontra a escola pública, que tem a qualidade social requerida pela própria sociedade, cumprindo o papel social que a classe dominante lhe impõe. Ao contrário disso, queremos uma escola com qualidade social, mas na perspectiva da classe trabalhadora, porém, não a que temos hoje.

O governo do Estado de Santa Catarina, pensando em colaborar com a melhoria da educação estadual, organizou a Proposta Curricular com o intuito de dar ao currículo escolar catarinense certa unidade, a partir de uma concepção educacional Histórico-Cultural, que auxilie os

educadores com orientações didático-pedagógicas para subsidiá-los na atuação docente e promover a construção de uma escola pública de qualidade (SANTA CATARINA, 1998). A Proposta é composta por cinco documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação, com a participação de professores da rede. No decorrer do texto, apresentaremos esses documentos com o relato do percurso histórico e dos temas a eles referidos.

A Proposta começou a ser discutida em 1988. Os debates iniciais resultaram no primeiro documento publicado no ano de 1991, com o título de *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos*. O Documento procura explicitar a compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem a ser adotada pela educação estadual. Compreende, também, debates sobre as áreas de conhecimento que compõem as disciplinas curriculares. Esta edição, segundo o documento de 1998 (SANTA CATARINA, 1998), foi distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, para ser lida, discutida e criticada pelos educadores catarinenses. Porém, nossa vivência no cotidiano escolar nos permite afirmar que os professores das escolas não tiveram condições para esse intento, pois não lhes foi concedido o tempo necessário para o desenvolvimento de tal finalidade. Ao contrário, houve o estímulo para que assumissem mais horas/aula com agregação salarial das chamadas horas excedentes¹.

Para dar seqüência e atualizar a PCSC, no ano de 1996, a Secretaria Estadual organizou os chamados Grupos Multidisciplinares, com a tarefa de incorporar as discussões da teoria que lhe dá sustentação – a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural – expressão de esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, postulavam a primeira edição (SANTA CATARINA, 1998, p.10).

Em conjunto com professores universitários, esses Grupos trabalharam com o pressuposto de que todos têm condições para aprendizagem e a escola é um meio social para que isto aconteça (SANTA CATARINA, 1998). Com este entendimento, o grupo produziu três novos documentos: *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Disciplinas curriculares* (SANTA CATARINA, 1998); *Proposta Curricular de*

¹ Hora excedente foi considerada as aulas assumidas em substituição à hora atividade, por exemplo: numa carga de 40 horas/aula o professor deveria ministrar 32 horas/aulas. Cada aula a mais ministrada o professor recebe 5% como gratificação.

Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Formação docente para educação infantil e séries iniciais (SANTA CATARINA, 1998a); *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Temas Multidisciplinares*². (SANTA CATARINA, 1998b)

Com vistas à continuidade da construção e o desenvolvimento da Proposta Curricular de Santa Catarina foi elaborado o documento de 2005, com o seguinte título: *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*³ (SANTA CATARINA, 2005). Aborda discussões dos conteúdos que fazem parte da responsabilidade de todos os professores, mas não compõem a especificidade das disciplinas que ensinam aos seus alunos.

Diante do exposto, percebemos que o Estado de Santa Catarina possui sua Proposta Curricular há vinte e dois anos. Porém, não se tem alcançado os resultados satisfatórios em termos da qualidade educacional que a mesma aponta. Isso nos leva à hipótese de que as finalidades não estão sendo atingidas. A resposta é de que um dos motivos seja a contradição existente entre os pressupostos da Proposta e o desenvolvimento das atividades pedagógicas pelos professores no cotidiano escolar, consequência do desconhecimento que possuem da Proposta. Saviani (2008) explica que se temos precariedade na prática é porque temos limites na compreensão teórica. Quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que embasa tal Proposta, mais consistente e desenvolvida será a prática. Torna-se evidente a relação indissociável entre teoria e prática.

Foi em nossa experiência, principalmente durante o estágio curricular do curso de formação de professores de Educação Física, que compreendemos a dissociação entre teoria e prática no fazer pedagógico dos professores. Quando os questionávamos sobre a concepção pedagógica de Educação Física adotada em suas aulas a maioria dos professores não sabia responder minimamente; outros diziam algo que não estava em acordo com a PCSC. Identificamos, assim, o precário

² A Proposta se refere aos seguintes temas: educação sexual, educação e tecnologia, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação especial, avaliação, abordagem às diversidades no processo pedagógico, educação escolar indígena, escola - projeto coletivo permanente e educação e trabalho.

³ Os temas apresentados nesse documento foram os seguintes: alfabetização com letramento; educação e infância; educação de jovens; educação de trabalhadores; educação e trabalho; ensino noturno.

conhecimento dos docentes sobre os pressupostos norteadores da Proposta Curricular de Santa Catarina, o que nos fez indagar sobre a possibilidade deles transferirem tais pressupostos para sua prática pedagógica.

Os professores deveriam, segundo a Proposta (SANTA CATARINA, 1991), ter um claro entendimento da abrangência que trata seus textos sobre a disciplina que lecionam. Como nossa pesquisa volta-se para a área da Educação Física escolar, investigamos o que a Proposta traz em seu referencial teórico sobre a referida disciplina curricular. A mesma aponta que sua finalidade é propiciar aos alunos a apropriação dos conhecimentos referentes ao movimento humano. Tal apropriação ocorreria por meio dos jogos, das brincadeiras, do esporte, da ginástica e das danças, porém de tal modo que produza, reproduza, transforme, instrumentalize esses conteúdos. Consequentemente, ultrapassar as condições biologizante e esportivizada e projetar nos estudantes uma consciência participativa e cooperativa. Nessa perspectiva despertou-nos o interesse em conhecer melhor a Proposta, bem como o entendimento dos professores em relação a ela.

A Proposta foi tema de trabalhos de dissertação, dos quais destacamos alguns deles. Peres (2008) abordou os conceitos de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem presentes no documento de 2005 da Proposta Curricular de Santa Catarina, frente às determinações de seu marco teórico-filosófico, o materialismo-histórico e dialético; Skrsypcsak (2007) procurou explicitar analiticamente a concepção de Educação Física presente na PCSC, compreendendo seus pressupostos teórico-metodológicos, com ênfase em seu objeto de conhecimento.

Nesses trabalhos ficou evidente que a Proposta apresenta limites em relação à explicitação de seus fundamentos teóricos. Porém, defendemos que se fosse posta em prática conseguiríamos uma melhor qualidade social e educacional em nosso estado, em acordo com as demandas da classe popular. Além disso, advogamos que os profissionais da educação têm a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas caso partilhem dos rumos que aponta a Proposta Curricular. Entre as ações necessárias para modificar essa realidade, reforçada pela Proposta (SANTA CATARINA, 1991, 1998a), está a formação continuada, que tem entre seus objetivos motivar os docentes a trilhar estes caminhos e oferecer suporte aos profissionais da Educação na reorientação do seu fazer pedagógico. A referida pretensão converge para o que escreve Candau (2003, p. 51):

A busca da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a formação para a cidadania exige necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação continuada.

O pressuposto é de que com um programa de formação continuada articulado com a Proposta Curricular, os professores refletiriam e estudariam os fundamentos que norteiam os documentos. Este encaminhamento é uma possibilidade para os docentes compreenderem a proposta e terem maiores subsídios para implantá-la em sua prática pedagógica.

O direito à formação continuada está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9.394/96, que concebe a educação profissional como uma modalidade de educação continuada. A própria PCSC prevê isso, no entanto não está sendo garantida a todos os docentes de forma contínua e com devida articulação com os pressupostos da mesma. Na rede estadual de educação de Santa Catarina, conforme pesquisa⁴, o que ocorre são cursos esporádicos, com o objetivo de certificação, que ignora o processo de formação. Constatamos que a Secretaria do Estado, por meio das Gerências Regionais de Educação - GERED, promoveram cursos esporádicos e sem articulação com a PCSC, o que nos leva a admitir que não se configura como um programa de formação continuada (VITÓRIO, 2013).

Frente a esses dados, começamos a nos questionar: estão sendo desenvolvidos programas de formações continuadas? Foram dadas as condições para que os professores pudessem participar dos cursos oferecidos? Como os professores compreendem tal formação? Como se sentem perante a formação que tiveram (se tiveram) e os

⁴ Pesquisa desenvolvida por Vidalcir Ortigara, mestrando do programa de Pós-Graduação da UNESC e estagiários, com o título *Proposta Curricular de Santa Catarina e Formação Continuada dos Docentes: um processo articulado?* Teve como intuito compreender e ressaltar os cursos de formação continuada, ofertados aos professores de Educação Física da rede estadual de educação. O estudo pretende compreender a articulação da formação continuada com os pressupostos teórico-metodológicos da Proposta Curricular. Esse projeto recebeu, em 2010, aprovação junto ao CNPq (Edital 01/2010) para o seu desenvolvimento, avaliado quanto a sua relevância por renomados pesquisadores da educação brasileira.

encaminhamentos que a Proposta Curricular de Santa Catarina aponta? Os professores conseguem traduzir os encaminhamentos obtidos nas formações em orientações para sua prática pedagógica? Qual o debate teórico desenvolvido nestas formações?

No limite deste trabalho, estabelecemos como foco os professores frente à Proposta Curricular de Santa Catarina e as suas formações. Formulamos como problema de pesquisa o entendimento dos professores referente à formação continuada que receberam no período de 2003 a 2010 e a relação que estabelecem com a Proposta Curricular de Santa Catarina. O período de 2003 a 2010 foi escolhido, pois nele o Estado foi administrado pelo mesmo grupo político (PMDB) - comandado pelo Governador Luiz Henrique da Silveira. Vale ressaltar que foi na administração deste mesmo grupo político, no ano de 1988, que as discussões iniciaram, expandiram e culminaram com a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Do problema, desdobram-se as seguintes questões norteadoras: Qual a apropriação que os docentes de Educação Física têm da PCSC? Quais as manifestações de entendimento dos professores sobre as formações continuadas? As formações continuadas contribuem para ajudá-los na compreensão da Proposta e na sua efetividade nas aulas? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a compreensão dos professores em relação à formação que receberam no período de 2003 a 2010 e sua relação com a Proposta Curricular. Como objetivos específicos, buscamos analisar: as expressões de compreensão dos professores de Educação Física sobre a PCSC; o que os professores assimilaram das formações de que participaram; as manifestações dos professores em relação à formação continuada.

Para a obtenção objetiva dos dados, optamos em realizar entrevista semiestruturada, pois pressupomos como um dos melhores meios que o investigador adota para a modalidade de pergunta qualitativa. Este tipo de entrevista valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, o que enriquece a investigação (TRIVINÕS, 1987). As entrevistas partiram de questionamentos básicos (roteiro em anexo) apoiados nos fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular, que têm como base filosófico-psicológica o materialismo dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.

As entrevistas foram realizadas com professores de Educação Física efetivos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina que participaram de cursos de formação continuada oferecidos pelas GEREDs. Optamos pelos professores efetivos na Rede por

considerarmos que eles têm maiores possibilidade de participação nas formações continuadas e efetivarem as orientações pedagógicas recebidas em suas atividades pedagógicas.

Para orientar a seleção dos professores seguimos a divisão macrorregional do Estado estabelecida pela Fundação Catarinense de Esporte (FESPORTE) como forma de obtenção de uma maior representatividade dos professores no Estado. Essa divisão é composta de quatro macrorregiões, sendo: Oeste, Leste/Norte, Centro-Oeste e Sul, conforme quadro a seguir:

Tabela 01 – Macrorregiões e suas respectivas GEREDs

MACRORREGIÃO	GEREDs DA MACRORREGIÃO
OESTE	São Miguel do Oeste, Maravilha, Chapecó, Xanxerê, Dionísio Cerqueira, Itapiranga, Palmitos, São Lourenço do Oeste, Quilombo e Seara, Concórdia.
LESTE/NORTE	Blumenau, Brusque, Itajaí, Joinville, Jaraguá do Sul, Mafra/São Bento do Sul, Canoinhas, Timbó.
CENTRO-OESTE	Joaçaba, Campos Novos, Rio do Sul, Videira, Caçador, Curitibanos, Lages, Ibirama, Ituporanga, Taió.
SUL	Criciúma, Laguna, São José, Tubarão, Araranguá, São Joaquim, Braço do Norte.

Escolhemos as macrorregiões que ofereceram maior número de cursos de formação continuada no período de referência da pesquisa. Para obtermos esses dados, solicitamos via ofício, em um primeiro momento, a quantidade e os cursos oferecidos aos professores da Rede Estadual no período de 2003 a 2010. De posse dos dados, foi possível identificar as formações continuadas de cursos específicos da área de Educação Física e de formações que abordaram a PCSC envolvendo os referidos professores.

Do total de trinta e seis GEREDs, recebemos o retorno de vinte e nove que nos encaminharam as respostas sobre os questionamentos solicitados. Destas, quatro responderam que não houve formação continuada no período – três da macrorregião centro-oeste e uma da macrorregião sul.

Em um segundo momento, solicitamos as informações referentes ao número de professores de Educação Física efetivos em cada GEREDs. Das trinta e seis GEREDs, trinta responderam nossa solicitação. Os documentos com os dados solicitados permitiram a identificação da quantidade de professores efetivos em cada GERED, configurados no quadro a seguir:

Tabela 02 – Número de professores efetivos em cada GERED

REGIÕES	Professores de Educação Física efetivos	
Oeste	320	24,10%
Centro-Oeste	200	15,06%
Leste/ Norte	261	19,65%
Sul	547	41,19%
Total	1328	100%

Como a pesquisa tem como área de conhecimento a Educação Física e as orientações teórico-pedagógicas, realizamos o levantamento de cursos oferecidos agrupados em três modalidades:

- a) Cursos que abordaram o conhecimento específico da Educação Física, com os seguintes conteúdos: jogos e brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginástica; currículo; propostas pedagógicas; planejamento; metodologia; avaliação;
- b) Cursos que abordaram o conhecimento da Proposta Curricular: conteúdos; currículo; propostas pedagógicas; planejamento; metodologia; avaliação;
- c) Cursos que articularam os conhecimentos da Educação Física e da Proposta Curricular com relação: a concepções; conteúdos; ao currículo; a propostas pedagógicas; ao planejamento; à metodologia; à avaliação.

Esse levantamento em cada macrorregião nos forneceu os seguintes dados:

Tabela 03 – Número de cursos de formação continuada no período de 2003-2010 por macrorregião de SC.

Macrorregião	Número de Cursos			
	Formação em EF	Formação na PC	Formação 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

Além desses dados, tendo em vista o objetivo da pesquisa, também estabelecemos como critério de seleção dos professores a participação em dois terços dos cursos oferecidos pela GERED. O número de professores entrevistados em cada macrorregião só foi definido ao final do levantamento. A proposta inicial foi de entrevistar ao todo 30 (trinta) professores efetivos, distribuídos proporcionalmente nas macrorregiões da seguinte forma:

Tabela 04 – Quantidade de professores previstos a serem entrevistados por macrorregião

REGIÕES	Número de Professores Efetivos	Professores previstos para serem entrevistados
Oeste	320	7
Centro-Oeste	200	5
Leste/Norte	261	6
Sul	547	12

Porém, dados os limites financeiros e de tempo para realizar todas as entrevistas, foi possível a efetivação com dezoito professores. Consideramos que é número significativo para termos uma representação dos professores de Educação Física efetivos na rede Estadual de Santa Catarina. Em função da quantidade de formações oferecidas nas quatro macrorregiões, conforme tabela 02, e os limites acima expostos, decidimos não realizar entrevistas na macrorregião Leste/ Norte pelo pequeno número de oferta de formações continuadas oferecidas no período de 2003 a 2010. Dessa forma, chegamos a seguinte distribuição dos entrevistados por macrorregião:

Tabela 05 - Quantidade de professores entrevistados por macrorregião

MACRORREGIÃO	Total de professores entrevistados
Oeste	7
Centro/oeste	5
Sul	6
TOTAL	18

O contato com os professores foi estabelecido via telefone, no qual falamos sobre o objetivo da pesquisa, o motivo de sua escolha e, mediante aceite, foi agendado o dia em que a entrevista seria realizada.

Não houve nenhum tipo de resistência posto por parte dos professores em se colocar à disposição da pesquisa.

No período de 03 de abril a 29 de maio de 2013, dirigimo-nos até o local e hora combinado previamente, sendo que lá estavam os professores nos aguardando. A entrevista iniciou após a assinatura do termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, com a garantia de nossa parte, pelo anonimato, de modo que ao realizarmos as análises os identificamos com letras de “A” a “R”, de forma aleatória.

É oportuno ressaltar que em uma das GEREDs pesquisadas, quando realizamos a entrevista, dois professores desejaram responder aos questionamentos juntos. A justificativa é de que trabalham na mesma escola e que suas aulas, geralmente, são realizadas no mesmo período e espaço pedagógico. Mediante essa solicitação concordamos em realizar a entrevista nestas condições.

Dos dezoito professores entrevistados, o tempo mínimo de serviço efetivo na rede estadual de Santa Catarina é de dez anos. Dez deles estão na faixa de dez a dezenove anos de serviço e oito entre vinte a trinta e três anos de exercício no magistério. Outro dado que merece destaque é que três dos entrevistados, no período da realização das entrevistas estavam readaptados por motivos de saúde. Porém, no período de 2003 a 2010, base da pesquisa, os mesmos exerciam a atividade de professores de Educação Física.

As entrevistas foram transcritas na íntegra. Posteriormente, formulamos quadros comparativos que nos permitiram identificar os blocos de análise articuladamente com a fundamentação teórica. Tivemos como blocos de análise: a compreensão dos professores sobre a Proposta, a manifestação dos professores sobre a formação que receberam e a que gostariam de ter recebido, e as diferenças entre as macrorregiões pesquisadas.

Para melhor explicitarmos os pontos relevantes discutidos na dissertação, optamos em organizar a exposição em quatro capítulos. No presente capítulo, o primeiro, esclarecemos o porquê se faz necessário este estudo, qual foi a problemática enfrentada, os objetivos que o nortearam e apresentamos as bases metodológicas.

No segundo capítulo, contextualizamos historicamente a Proposta Curricular de Santa Catarina e seu eixo norteador explicitado nas versões publicadas no ano 1991 e 1998. Enfocamos, ainda, a psicologia Histórico-Cultural que também é base da Proposta. Além disso, na área específica se fez necessário o estudo do que a Proposta traz de subsídios teóricos para explicar o ensino da Educação Física. Por

fim, neste capítulo, expressamos os pressupostos da Teoria Crítico-Superadora por ser a concepção de Educação Física que mais se aproxima da base teórica da Proposta.

No terceiro capítulo, realizamos análise qualitativa das entrevistas com os professores. Buscamos responder os questionamentos que surgiram ao longo da pesquisa, bem como realizamos análises com base na fundamentação teórica.

Em seguida, apontamos como conclusão que os professores de Educação Física da Rede Estadual de Santa Catarina não receberam do Estado formações continuada. Em vez disso tiveram cursos esporádicos e sem a devida articulação com a Proposta. Sem essa formação os professores não conseguem estabelecer relações entre sua prática e a Proposta Curricular.

2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresentaremos a gênese da Proposta Curricular de Santa Catarina e o Documento norteador da prática pedagógica das escolas da rede pública estadual. Tal Documento contém orientações teórico-metodológicas que subsidiam a prática pedagógica dos professores. Nessa apresentação exporemos os eixos norteadores da Proposta, embasados na psicologia Histórico-Cultural. Para melhor entender a psicologia Histórico-Cultural, recorreremos a autores fundadores, que nos forneceram o embasamento teórico para discussão. E para finalizar o capítulo, apresentamos o que a proposta traz em seu referencial teórico sobre o ensino da Educação Física, foco da pesquisa.

2.1 OS EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreendermos a origem da Proposta se faz necessário clarificar o momento histórico, político e social que o Brasil estava vivendo no período de sua construção. Com a redemocratização política, no período de 1985, o país finda a “ditadura militar”. Após esse período ditatorial a Educação Brasileira tem um avanço, pois, novos debates educacionais ganham força. Com uma possibilidade de repensar a educação brasileira a Psicologia Histórico-Cultural começa a ser estudada. Textos do autor Antônio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica contribuem nos debates educacionais. (SANTA CATARINA, 1998)

No ano de 1986 ocorreram no Brasil as eleições para governos estaduais, que deram vitória aos grupos políticos de centro-esquerda. Resultado este que veio a contribuir para as discussões educacionais, consequência da oportunidade de acesso a cargos governamentais de professores que estudavam o currículo com base no pensamento Histórico-Cultural. Neste período de mudança, a Secretaria do Estado da Educação, com a participação de professores da rede estadual, organizaram a produção do primeiro documento da PCSC. Tal documento, foi resultado de discussões e estudos com o intuito de dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais procedidas do eixo norteador da Proposta. (SANTA CATARINA, 1991)

Ao tentar clarificar os leitores das nomenclaturas utilizadas na produção do documento orientador, a Proposta esclarece que a Psicologia Histórico-Cultural, está fundamentada no materialismo histórico e dialético e tem em Vygotsky e Wallon seus principais expoentes. Enfatiza que:

É materialista porque somos o que as condições materiais (...) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo. (CHAUÍ, 1995, Apud SANTA CATARINA, 1998a, p. 19).

Ao destacar a psicologia adotada, a PCSC referencia que é a histórica cultural por propor a compreensão do ser humano inserido em uma cultura determinada, com suas ferramentas, inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social da humanidade, com as contradições impostas pela dialética. (SANTA CATARINA, 1998a) No texto de 1991, é explicado que sua elaboração teve o objetivo de proporcionar aos professores catarinenses as condições para que consigam desenvolver suas atividades, a fim de que os alunos apropriem-se satisfatoriamente do conteúdo para, assim, produzir uma visão mais crítica e dinâmica do mundo físico e social. (SANTA CATARINA, 1991)

Com finalidade de nortear a formulação da Proposta, dois eixos são indicados como fundamentais na compreensão do documento. Assevera a necessidade de “uma concepção de homem” e “uma concepção de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 1998). Com relação ao primeiro eixo, descreve que o ser humano é um ser social e histórico, resultado de um processo, conduzido pelo próprio homem na sua relação dialética com a natureza. Os seres humanos fazem a sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. A compreensão da condição sócio-histórica do ser humano somente é possível mediante um esforço para entender a dialética de que os seres humanos, embora façam a história, não a fazem nas condições por eles escolhidas, sendo ao mesmo tempo, produtos e produtores da história.

Utilizamos o próprio Vigotski⁵ (1998) para reforçar o entendimento de formação de homem e consequentemente de sociedade, pautada na coletividade. O autor viu nos princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam os estudiosos da psicologia, seus contemporâneos. Entende que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Pensou em uma psicologia que investigasse o funcionamento intelectual em movimento com a finalidade de compreender a condição humana, bem como vislumbrou a possibilidade de desconstruir o reducionismo e o dualismo do passado. Com este novo olhar, o homem é considerado um ser social e histórico capaz de transmitir e acumular suas histórias e experiências, a partir de suas relações com o mundo social e natural (VIGOTSKI, 1998).

De acordo com a PCSC, se soubermos que homem queremos formar para construirmos o modelo de sociedade defendido, escolheremos o que devemos ensinar e como ensinar, o que provoca constantemente a relação do ser humano com o conhecimento. (SANTA CATARINA, 1998)

No que se refere ao eixo da aprendizagem, a Proposta (SANTA CATARINA, 1998) recorre à Psicologia Histórico-Cultural. Essa explicita que a aprendizagem é a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento.

Vygotsky (2005) entende a aprendizagem como um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais, formadas historicamente. Também expressa, em seu texto, a forte dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, que existe no processo de desenvolvimento e da aprendizagem. Dependência que não é possível explicação por uma única fórmula especulativa apriorística.

O desenvolvimento intelectual e o processo de aprendizagem estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Vygotsky (2005) sinaliza que a aprendizagem começa muito antes da aprendizagem escolar, nunca parte do zero e tem uma história prévia. Desde pequenina, a criança se depara com várias situações que promovem o aprendizado. Entretanto, as situações de aprendizagem vivenciadas pelas crianças antes de frequentarem a escola não podem ser

⁵ O nome Vygotsky é encontrado na bibliografia grafado de várias formas: Vygotsky, Vigotski, Vigotskii, Vygotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos empregar a grafia Vygotsky, mas nas indicações bibliográficas foi preservada a grafia adotada em cada uma delas.

comparadas com o aprendizado escolar. Este ocorre por meio da apropriação dos fundamentos do conhecimento científico, que é compromisso da escola proporcionar ao estudante (DUARTE, 2007).

Portanto, na relação existente entre o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem escolar está a mediação do ensino escolar, que tem a incumbência de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, cuja seleção acontece em conformidade com o momento do processo pedagógico.

A Proposta (1998a, p.20) enfatiza que:

O professor é o principal mediador, devendo estar atento, de modo que todos se apropriem do conhecimento e, conseqüentemente, alcancem as funções superiores da consciência, pois é a aprendizagem que vai determinar o desenvolvimento.

A aprendizagem e desenvolvimento, embora processos distintos, ocorrem indissociavelmente. Duarte (2007) ressalta que ensinar uma criança aquilo que ela é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. Portanto, o conteúdo não pode ser ensinado nem cedo e nem tarde demais, para ocorrer a aprendizagem sempre tem a melhor fase do desenvolvimento.

Segundo Duarte (2007), Vigotsky mostra claramente que o desenvolvimento da criança tem como fonte o conteúdo da aprendizagem que exige dela a utilização das capacidades que ainda não estão formadas, mas que estão na zona de desenvolvimento próximo ou potencial. De acordo com a psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem ocorre entre as pessoas, com diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem, o que motiva a constituição da zona de desenvolvimento proximal, o que explica que a aprendizagem gera desenvolvimento.

A Proposta (1998), sob esta orientação, sinaliza que o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança. Além disso, escreve que a aprendizagem promove o desenvolvimento por construir a zona de desenvolvimento proximal, que possibilita a transformação do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Recorreremos a Vigotski (1998) para a distinção entre o nível de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento real ou atual, conceitos que se articulam com o de nível de desenvolvimento mental.

O autor explica que o primeiro nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança é o nível de desenvolvimento real ou atual, ou seja, o que a criança consegue fazer/resolver sozinha sem necessidade de recorrer às mediações sociais, entre elas a ajuda de outras pessoas. Este nível pode ser identificado em uma criança quando se realiza teste individual para saber o seu real nível de desenvolvimento. O segundo nível é aquele que apresenta possibilidade de executar novas tarefas intelectuais com auxílio dos adultos e o nível das tarefas desenvolvidas independente, isto é, a área de desenvolvimento potencial de uma criança. Em outras palavras, o que o indivíduo não consegue fazer sozinho, mas com assistência de outra pessoa. Também definida como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Vygotsky defende que o único e bom ensino é aquele que transmite ao aluno o que ele não pode descobrir sozinho. Vygotsky (2005, p. 38) expõe que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Nesse processo, o que se caracteriza como a zona de desenvolvimento proximal ou potencial de hoje para um indivíduo, poderá ser o nível de desenvolvimento real de amanhã. As operações que a criança desenvolve com assistência num determinado período, será capaz de realizá-lo de forma independente em outro momento. É assim que Vigotsky explica como ocorre o desenvolvimento mental em um indivíduo. Porém, alerta-nos que o desenvolvimento intelectual não ocorre em círculos, a qual sai e chega a um mesmo nível, e sim de forma espiral, que passa por um mesmo ponto a cada nova evolução, porém em um nível superior de conhecimentos (VIGOTSKI, 1998).

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem começa antes de a criança frequentar a escola, fica evidente que ela não pode desconsiderar o conhecimento prévio do aluno. Entretanto, a defesa é para que não fique neste nível, mas leve à apropriação de conhecimentos mais elaborados.

Dessa forma, a educação tem como papel o desenvolvimento de formas superiores de pensamentos que auxiliarão no desenvolvimento psíquico do sujeito, que implica no desenvolvimento da consciência e na modificação do modo de ver e se relacionar com a sociedade. A educação é um dos meios que promove a superação de determinados níveis da consciência, que propicia uma visão totalizante do ser humano, estimula a criação de sentidos individuais, promove o autoconhecimento e permite um maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer.

A Psicologia Histórico-Cultural tem como uma de suas principais funções a compreensão da transformação das funções psicológicas

elementares em funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (1998), as funções psicológicas elementares são as de origem biológica, presentes apenas nos animais e crianças pequenas. As funções psicológicas superiores são formadas social e culturalmente, a partir de experiências sociais da criança em seu meio. São exemplos de funções psicológicas superiores: memória seletiva, pensamento abstrato, consciência, atenção concentrada, vontade, sentimento, valores, linguagens, percepção, atitude, vivência emocional e intencionalidade da ação.

Para o autor, é no processo de vida social e coletiva que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas, por meio da educação e da aprendizagem. Esta se caracteriza como processo pelo qual o indivíduo apropria-se de informações, de habilidades, de atitudes, de valores, dentre outros, a partir da relação com a realidade, com o meio ambiente e as outras pessoas.

Ao partir do pressuposto que a escola é a responsável pela transmissão de conhecimentos e da elevação das funções psicológicas elementares em superiores, a Proposta explica que este conhecimento é produzido no decorrer do tempo, e constitui-se em patrimônio coletivo a ser socializado entre as pessoas (SANTA CATARINA, 1998). Esta socialização de conhecimento, segundo a Proposta, deve ser garantida a todos e não a alguns, não se socializa nada entre alguns e sim a todos.

Para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) sugere que os professores tenham como referência aquilo que o aluno já sabe, dos conceitos por eles elaborados e provocar o diálogo constante com o conhecimento científico, para que pensem de maneira científica.

A Proposta (1998a) afirma que é no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, os conceitos científicos. A escola como formadora da maioria da população deve ter intencionalidade e compromisso explícito de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento.

A tarefa principal da escola é de desenvolver os conceitos científicos na criança. Com esta intenção Vigotsky procurou entender o processo de formação de conceitos em geral, não somente os conceitos científicos, mas também os espontâneos ou cotidianos desenvolvidos nas crianças. O autor preconiza a relação entre o desenvolvimento dos dois conceitos, como constituinte de um único processo de formação. No entanto, sem se caracterizar uma luta ou um antagonismo entre as duas formas de pensamento. (VIGOTSKI, 2000)

Vigotski (2000) esclarece que os conceitos espontâneos e científicos seguem caminhos opostos na sua construção, mas mesmo assim, os dois processos estão intimamente interligados e exercem influências um sobre o outro. Cabe ressaltar que não há uma dependência direta entre os dois tipos de conceitos. O que existe é uma relação de movimento, uma unidade dialética. Os conceitos espontâneos se desenvolvem de baixo para cima, em direção aos conceitos científicos. Estes, por sua vez, se desenvolvem de cima para baixo, em direção aos conceitos cotidianos.

Desta forma, para o conceito científico se desenvolver com qualidade é necessário um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos. Por sua vez, o desenvolvimento dos conceitos científicos faz com que os conceitos espontâneos da criança atinjam um nível superior em um processo de constante interação.

Vigotski (2000) define conceito científico como um sistema de relações que o homem estabeleceu historicamente e chegou ao nível de abstração, com base em leis, princípios, teorias e propriedades próprias. É desenvolvido pela linguagem e reflexão, o que exige atenção intencional e voluntária para sua apropriação. É independente do contexto e aprendido pelos alunos em situação formal de ensino. É com este conceito que eles apreendem as múltiplas relações que não podem ver ou vivenciar diretamente.

Para o autor, os conceitos cotidianos surgem na convivência diária e nas reflexões da criança ou do adulto sobre experiências imediatas e comuns da vida diária e se materializam nas relações e interações socioculturais, desenvolvidas sem necessidade de escolarização formal.

Ao operar com os conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, uma vez que sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere e não no ato do próprio pensamento. Os conceitos científicos (aprendido prioritariamente na escola) permitem à criança uma nova forma de pensar e de lidar com suas operações mentais. Sendo assim destaca-se que a escola não apenas permite a aquisição de conteúdos novos pela criança, mas, sobretudo, o desenvolvimento de outra forma de pensar, além de adquirir consciência de suas funções, bem como o domínio das mesmas (VIGOTSKI, 2000).

Portanto, a principal tarefa da escola é promover a educação, por meio dos conceitos científicos historicamente produzidos, que incide no desenvolvimento de novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Como consequência, na medida em que o sujeito expande

seus conhecimentos, começa a compreender melhor a realidade e modifica sua relação cognitiva com o mundo (LIBÂNEO, 2004).

Com a apropriação da riqueza intelectual, fruto do conhecimento científico, os alunos terão maiores chances de se apropriar da riqueza material. Com o acesso a riqueza intelectual, novos caminhos são abertos para o acesso das camadas populares à ação política, capacitando-os para a criação de alternativas sociais de maior distribuição da riqueza material. (SANTA CATARINA, 1998)

Quanto mais o conhecimento for socializado, maior possibilidade as camadas populares têm de conquistar ou controlar o poder. A Proposta (SANTA CATARINA, 1998) cita Gramsci para reforçar seu entendimento ao chamar a atenção à necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante para que se tornem também governantes.

A educação, como parte da sociedade e transmissora do conhecimento científico, colaborará para o acesso das camadas populares ao poder, tem em suas mãos a possibilidade de colaborar com a transformação social. O que acontece nos dias atuais é que em função dos anseios da classe dominante, a educação não desbrava esta possibilidade e involuntariamente, promove a satisfação dos anseios da minoria da população. (SANTA CATARINA, 1991)

Nesse modelo, a educação contribui para a promoção da exclusão da seleção dos alunos, sem considerar o saber popular que o aluno traz de seu cotidiano e suas experiências de vida. Ao transmitir os conhecimentos de maneira acrítica, o professor somente repassará um conjunto de saberes prontos e acabados, intensificando a desigualdade social e econômica. (SANTA CATARINA, 1991)

Em contrapartida, a PCSC propõe uma nova maneira de ver a educação catarinense ao sugerir que só é possível a superação das desigualdades se tivermos uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política da sociedade (SANTA CATARINA, 1991). A passagem pela escola deve resultar na apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades significativas para que o aluno, não só participe da sociedade, mas seja atuante e determinante no processo de transformação. Para tanto, no referente modo de transmissão do conhecimento, recorre à concepção Histórico-Cultural de aprendizagem, embasada no materialismo histórico. Esta concepção compreende que as funções psicológicas superiores resultam de um processo histórico social, que deixam de ser percebidas como algo puramente inato e natural.

Nessa concepção, o não acompanhamento das atividades escolares pelo aluno deixa de ser visto como uma determinação da natureza, mas como uma determinação das relações sociais. A Proposta (SANTA CATARINA, 1991) exemplifica com a seguinte situação: uma criança que vive em um meio social, intelectualmente rico, terá mais possibilidade de acompanhar com facilidade as atividades escolares do que aquela oriunda de um meio social pobre. Em decorrência, o acesso ao conhecimento é facilitado pela convivência com pessoas possivelmente mais esclarecidas, dentre outras situações proporcionadas pelo meio social.

A concepção Histórico-Cultural, à medida que considera todos capazes de aprender, compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores fundamentais de apropriação do conhecimento. Eis aí a grande responsabilidade da escola, de colocar os alunos em interações sociais. Para tanto, a atividade pedagógica deve se voltar para os segmentos majoritários da sociedade, que constituem a clientela das escolas públicas estaduais. (SANTA CATARINA, 1998) O professor, nessa concepção, tem a tarefa de promover as interações, mediadas pelo conhecimento historicamente acumulado. Porém, a transmissão dos conhecimentos científicos deve ser de forma crítica para que, com a internalização, os alunos possam ter o entendimento do funcionamento da sociedade. Só assim, desenvolverá a consciência de seu papel na sociedade na transformação da realidade. (SANTA CATARINA, 1991)

Além do papel do professor, a Proposta (SANTA CATARINA, 1991) aborda que o currículo deve ser organizado de forma que possibilite ao aluno uma leitura e releitura do que está próximo e distante do mundo real que o circunda. Com tal organização do currículo, o aluno decodificará o real, o concreto imediato e superará a questão lacunar, via a circularidade e reelaboração de ideias. Isso contribuirá para a formação de um sujeito pleno, orgânico, conseqüente expressão máxima de seu momento histórico.

O eixo do processo de educação, segundo a Proposta, confere ao professor, não o único responsável pelo fazer pedagógico, mas o principal (SANTA CATARINA, 1991). Com esta responsabilidade, assume o compromisso de produzir uma nova ordem de cidadania. Para tanto deve estar em constante formação, bem informado dos eventuais acontecimentos que permeiam nossa sociedade. Requer-lhes, ainda, que resgatem o hábito de estudo individual, de participar de cursos de aperfeiçoamento e aprofundamentos constantes. Por meio destes procedimentos, conseguirão a superação de suas deficiências de

formação inicial, bem como de entender o seu processo de formação e suas consequências.

O Documento também reivindica que seus encaminhamentos sejam colocados em prática pelos agentes da educação, pois ele em si não garante a concretização de seus objetivos. (SANTA CATARINA, 1991)

Pensando na possível efetivação da Proposta e com o intuito de garantir a continuidade do processo de seu estudo, a coordenação da PCSC estabeleceu alguns objetivos. São eles: a capacitação do magistério; o aprofundamento da proposta; a capacitação dos diretores de escolas; a aquisição de livros com a finalidade de tornar mais acessível o referencial que norteia a proposta; a continuidade de encontros sistematizados com as instituições de ensino superior; a divulgação de todo o trabalho junto às secretarias de Estado de todo o país; reuniões sistematizadas com o Conselho Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 1991).

Essas ações são fundamentais para a continuidade do processo. Porém, a Proposta sinaliza que é o professor, em sala de aula, que conseguirá dar sequência a este trabalho no seu ato pedagógico (SANTA CATARINA, 1991).

Particularmente, a Educação Física como uma disciplina do currículo escolar tem este compromisso de desenvolver as funções psicológicas superiores por meio dos conceitos espontâneos e científicos. Na sequência faremos uma apresentação do que a Proposta assevera sobre a disciplina de Educação Física.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A apresentação dos componentes curriculares escolares, ou áreas específicas do conhecimento, estão descritos nos Documentos da PCSC de 1991(SANTA CATARINA, 1991) e 1998 (SANTA CATARINA, 1998). Portanto, tomamo-los como referência para a apresentação deste tópico.

Como sinalizado anteriormente, a Concepção Histórico-Cultural é o eixo norteador da Proposta Curricular de Santa Catarina. Entende que o homem é um ser social que se desenvolve a partir da prática social e da evolução da histórica da sociedade, através dos tempos, sendo ele um produto e um processo de contradições e transformações. (SANTA CATARINA, 1998). Nesta concepção, o homem não é visto como um

ser que nasce pronto e acabado, que não sofre influência da sociedade, mas como produto das relações sociais, que constrói e é construído historicamente.

Pensar em um ser em constante interação, só é possível mediante o princípio da totalidade, pois o homem é seu corpo e humaniza-se na medida em que se relaciona com os outros. A partir desse entendimento, a corporeidade se apresenta como tema da Educação Física (SANTA CATARINA, 1998, p. 221). Ela é apresentada como presença no mundo via corpo que sente, que pensa, que age; corpo que, ao expressar-se na história, traz suas marcas, desvelando-as; não há uma dissociação de corpo e consciência, o corpo ao se movimentar, expressa ideias, sentimentos, valores, emoções.

A Proposta (SANTA CATARINA, 1998) assevera que a educação e a Educação Física podem contribuir para a formação do homem crítico, participativo, ativo na sociedade e que busca a superação das condições reinantes em nossa sociedade. É com a socialização de conhecimentos historicamente produzidos que a educação poderá contribuir para esta finalidade. Tal disciplina, por ser um componente curricular, traz conteúdos que todos os alunos catarinenses têm o direito de se apropriar, pois é parte do conhecimento historicamente acumulado. Para tanto deve reunir tudo o que for de mais significativo ligado ao movimento humano, para ser vivido, compreendido e, via reelaboração, contribuir na formação do cidadão. Os saberes da Educação Física devem permear o próprio movimento humano, sendo o seu objeto de estudo, buscando sempre desenvolver a autonomia de um ser em movimento. (SANTA CATARINA, 1998)

A Proposta (1991 p.69) afirma que a criança conhece o mundo por meio do movimento e da ação corporal. Destaca: é preciso se mexer para viver, para aprender, para criar e para conhecer mundo. Afirma, também que pelo movimento, a criança conhece o mundo. O movimento humano é muito mais do que somente um deslocamento de um corpo, ao logo da história dos homens, traduziu-se em uma forma de linguagem, de comunicação, resultado de um contexto que traduz a história social da humanidade. Surge, portanto, da busca da satisfação de necessidades e interesses, como: os simples movimentos de saltar, andar, correr, arremessar, entre outros. (SANTA CATARINA, 1991)

A Proposta faz referência a Valter Bracht para salientar o entendimento de que

É o movimento corporal que confere especificidade à Educação Física no interior da

escola, não sendo porém “qualquer” movimento, conteúdo da Educação Física . O MOVIMENTO tema da Educação Física, que possui *significado histórico-social* é hoje predominantemente apresentado através da GINÁSTICA, dos JOGOS, das DANÇAS e do ESPORTE, temas que mais se evidenciaram na formação profissional e nos currículos escolares. (SANTA CATARINA, 1991, p. 69)

Desse modo, o movimento traduz uma linguagem, uma historicidade, que está articulado com uma intencionalidade, um sentido e significado, característica esta especificamente humana. Ele é uma ação consciente, controlável, voluntária, reflexiva, racional, produz sentidos e significados (SANTA CATARINA, 1991).

Ao focar o movimento humano nas diversas formas em que se apresenta, almeja-se a possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições biologizantes e eminentemente de performance, para considerá-lo como busca de uma ação mais participativa e cooperativa, portanto cidadã. (SANTA CATARINA, 1998)

O movimento pode ser compreendido como um instrumento de intervenção e transformação, pois com ele a comunicação, a interação nas relações sociais e as transformações podem ser despertadas (SANTA CATARINA, 1998).

Os profissionais da área devem estar cientes da efetiva e decisiva contribuição do movimento humano na ampliação da consciência social e crítica dos alunos. Para que estes docentes tenham êxito, neste processo, é preciso que os conteúdos e conhecimentos estejam significativamente vinculados à realidade dos alunos; voltados para a resolução dos problemas colocados pela prática social e capazes de fornecer instrumentos teóricos práticos para poder questioná-los. (SANTA CATARINA, 1991)

Na PCSC (1998), está presente a afirmação de que o professor deve começar o processo de aprendizagem partindo do conhecimento que a criança traz consigo, e a partir deste, com a contribuição do professor, possa produzir um conhecimento mais crítico e elaborado.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991), o professor deverá conduzir suas aulas criticamente, o que necessita da escolha dos conteúdos, a partir de uma reflexão coletiva. A Proposta recomenda que os educadores devem realizar seus planejamentos com a participação dos educandos na escolha, no cronograma dos conteúdos.

Com a participação dos alunos no processo pedagógico o estudo da cultura popular é incentivado, a individualidade da criança é respeitada, além de poder promover a expressão crítica e o exercício da reflexão social e individual de cada criança.

Nessa perspectiva a Proposta Santa Catarina (1998) indica que todos os alunos são capazes de aprender, a partir da mediação do professor e dos demais participantes do grupo. Faz referência a Marx para afirmar que a mediação é a essência para o acesso ao conhecimento, independente do nível de inteligência todos são capazes de aprender. Para conseguir o êxito da aprendizagem de todos os alunos as aulas deverão ser conduzidas em uma perspectiva histórica, que possibilite o desvelar das origens, dos interesses e das necessidades dos fenômenos históricos, levando os alunos a perceber a provisoriedade da verdade e suas relações (SANTA CATARINA, 1998).

É com a intenção de beneficiar os limites individuais e coletivos que a Proposta (SANTA CATARINA, 1998) faz referência ao entendimento da provisoriedade da verdade e do caráter histórico do conhecimento. Com este entendimento o professor tem a possibilidade de intervir pedagogicamente nas mudanças das regras das brincadeiras produzindo novos jogos e atividades, fornecendo subsídios para a promoção da produção coletiva, a convivência entre as diferenças e os interesses dos participantes.

A Proposta também indica que os professores deverão desestimular a pura competição e o treinamento em idade precoce, promovendo a interdisciplinaridade da Educação Física com as demais disciplinas curriculares e estimular atitudes favoráveis à prática permanente das atividades físicas. (SANTA CATARINA, 1991)

O Documento (SANTA CATARINA, 1998a) defende o desenvolvimento do fazer pedagógico na perspectiva da não exclusão. A Educação Física que considera o movimento humano como seu conteúdo geral, deverá oportunizar a apropriação e a reelaboração do saber científico para poder ter condições de transformar a realidade como forma de superar as relações sociais dominantes de nossa sociedade. Os conteúdos deverão ser selecionados, criticamente discutidos e contextualizados com a atualidade.

A Proposta (SANTA CATARINA, 1998) afirma que o jogo e o esporte deverão se constituir numa influência basilar para os demais conteúdos, já que por conta da restrita bibliografia que subsidia os demais conteúdos da cultura corporal (dança e a ginástica) na perspectiva Histórico-Cultural, não foi possível contemplá-los. Porém, os consideram tão importantes quanto os demais.

Ao apresentar o jogo como um conteúdo da Educação Física, a Proposta, (SANTA CATARINA, 1998) deixa evidentes as diferentes concepções de jogo e utiliza alguns autores para apresentar seu conceito. Utiliza as ideias de Vygotsky, quando escreve que o jogo possui características particulares, pois necessita da criação de regras e de situações imaginárias. A criança brinca reproduzindo situações reais, vivenciadas por ela em seu dia a dia. As situações reais estão sempre interligadas com situações imaginárias. A imitação do real pressupõe um comportamento preexistente, estabelecendo as regras. O jogo nada mais é do que uma representação dos fenômenos sociais (SANTA CATARINA, 1998).

Com os jogos, variadas formas de movimentos são vivenciadas tais como: corrida, salto, arremesso, entre outros. Destaca que estes movimentos não são ações isoladas dos indivíduos, pois carregam um sentido e significado e não são atos puramente mecânicos, arrastam uma história. Até mesmo nas brincadeiras mais simples, como por exemplo, na imitação de uma situação real que as crianças criam, reproduzem e modificam as situações diárias, pois passa de situações imaginárias para a predominância de regras. Há uma evolução do jogo de regras e comportamentos para o jogo de regras formais. (SANTA CATARINA, 1998)

O esporte, bem como o jogo, será focado na escola como princípio educativo, com ênfase que jogamos com os outros e não contra. A derrota e a vitória são fatores interdependentes, pois precisamos do outro time para praticar qualquer modalidade esportiva. Assim, também o esporte não deve ser ensinado de forma institucionalizada e nem buscar padronização dos movimentos, com a seleção dos mais aptos e a especialização dos movimentos com vistas ao desenvolvimento do gesto puramente técnico. (SANTA CATARINA, 1998)

Enfatiza que o esporte na escola tanto pode ser utilizado para contribuir para a reprodução dos valores de uma sociedade autoritária, onde as regras deverão ser respeitadas sem a possibilidade de reflexão ou como uma maneira de contribuir com a transformação social. As regras do esporte escolar não podem ser as mesmas do esporte de rendimento, muito pelo contrário deverão ser produzidas pelo grupo, tendo como objetivos: a vivência de autênticas experiências de movimentos que expressem a corporeidade e neguem a exclusão.

É a aprendizagem dos conhecimentos teóricos e metodológicos do esporte com a compreensão e reflexão do gesto esportivo que possibilita a sua elaboração e superação. Não se pode negar a técnica,

mas destaca que esta seja vista com outros olhos. Superar a prática significa avançar sem, no entanto, desprezar ou negar a história. (SANTA CATARINA, 1998)

O esporte não deve ser eliminado da escola, mas transformado numa prática educativa, conscientizando os alunos das relações que existem entre o esporte e os fenômenos sociais, procurando contextualizar, problematizar e tentar superar alguns fatores que permeiam a prática pedagógica como o rendimento, a competitividade, a discriminação e a exclusão. Com este entendimento o esporte escolar contribuirá com a emancipação do homem e que seja um dos sustentáculos para a transformação social. (SANTA CATARINA, 1998)

Ao trabalhar com esse conteúdo, bem como os demais elementos da cultura corporal na perspectiva Histórico-Cultural, as diferenças devem ser respeitadas. O aluno ao fazer uma leitura crítica da realidade vai se perceber como um sujeito histórico que precisa de outros sujeitos para poder interferir e transformar, sendo ao mesmo tempo produto e produtor desta sociedade. Nesse contexto se articula a necessidade de todo educador ter claro o projeto de homem que pretende formar e para qual sociedade, os interesses de classe que defende, os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática, e como articula suas aulas com esse projeto maior de homem e de sociedade.

Articulado a esses pensamentos, de que homem queremos formar, para que tipo de sociedade, traremos no subcapítulo seguinte, uma contextualização da proposta de Educação Física crítico-superadora, a qual pressupomos sua articulação com a perspectiva Histórico-Cultural.

2.2.1 Concepção Crítico-Superadora

A perspectiva teórico-metodológica crítico-superadora está embasada tanto no materialismo histórico e dialético, quanto na perspectiva Histórico-Cultural. Por esse motivo é que apresentamos tal perspectiva como possibilidade para nortear o trabalho docente dos professores de Educação Física da rede estadual de Santa Catarina em articulação com a Proposta Curricular.

Para tanto, tomamos como referência de seus conceitos o Coletivo de Autores (1992). Apresentamos os pontos importantes para a compreensão dessa perspectiva, desde aspectos relacionados à sociedade de classes até à efetiva compreensão da Educação Física.

Começamos a sinalizar que na sociedade de classes, o movimento social é caracterizado pela luta entre as classes sociais a fim de

afirmarem seus interesses. Os interesses imediatos da classe trabalhadora são os da luta pela sobrevivência e as condições dignas de existência. Já os da classe proprietária estão na necessidade de acumular riquezas, gerar mais renda, garantir o poder.

Esse duplo interesse fomenta lutas, em que a classe proprietária não deseja a transformação da sociedade e nem almeja abrir mão de seus privilégios, e a classe trabalhadora anseia lutar politicamente para tomar a direção da sociedade a fim de superar as condições que não lhes permite fruir da própria produção de seu trabalho. É nessa luta pela ação prática de transformar a sociedade que ocorre conflito e por consequência, provoca uma crise. No contexto dessas crises entre as classes sociais é que emergem as pedagogias. O Coletivo de Autores (1992) define pedagogia como teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade onde se dá a educação.

Quando as explicações não convencem mais aos sujeitos e não correspondem aos seus interesses surge a necessidade da elaboração de novas explicações. Foi neste contexto que a perspectiva teórico-metodológica crítico-superadora foi pensada com o intuito de responder aos interesses da classe trabalhadora. Busca realizar leituras dos dados de realidade (diagnóstica), para julgar e identificar os interesses da classe social majoritária (judicativa) e, por fim, determina o alvo em que se quer chegar (teleológica).

É diante das abordagens diagnóstica, judicativa e teleológica que essa perspectiva encaminha a teoria e a metodologia. Estabelece como função social da escola levar o aluno a pensar a realidade social e desenvolver uma lógica, a fim de que consiga apropriar do conhecimento científico e confrontar com o saber que traz de seu cotidiano (COLETIVO DE AUTORES 1992). O conhecimento é o centro do processo da educação.

Os autores alertam que a escola não desenvolve o conhecimento científico, o que ela faz é facilitar a apropriação deste conhecimento ao aluno. Além disso, reflete, estuda as melhores metodologias para desenvolver no aluno a reflexão sobre esse conhecimento e determina o que comporá o currículo.

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia,

Matemática, História, Educação Física etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 29)

As disciplinas não se apresentam no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno: constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa; formular uma síntese à medida que se apropria do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Para Saviani (2008), o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola. Não basta apenas o saber sistematizado, é fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e sequenciar esse saber de modo que o aluno passe a dominá-lo.

Essa perspectiva evidencia a importância em organizar o tempo e o espaço pedagógico necessário para aprender. A escola deverá criar condições para que ocorra a assimilação e a transmissão do saber escolar. Para tanto, evidencia alguns princípios para a seleção organização e sistematização dos conteúdos: a relevância social, contemporaneidade, adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento, provisoriedade do conhecimento.

O Coletivo de Autores (1992) entende a cultura corporal como conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade.

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando. Tais atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados

estímulos, desafios ou necessidades humanas.
(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39)

Ao considerar a história das atividades corporais, tal perspectiva tem como intenção levar o aluno a se compreender como sujeito histórico capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. Além disso, assumir postura de produtor de atividades corporais que no decorrer da história poderão ser institucionalizadas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992) A reflexão sobre a cultura corporal incorpora objetivos que devem permear a intenção de: assegurar interesses das camadas populares; promover meios para que os alunos tenham liberdade de expressão, negando a dominação e submissão do homem pelo homem; promover o desenvolvimento da identidade de classe, como condição objetiva para a construção de sua consciência e engajamento na transformação da estrutura da sociedade.

O Coletivo de Autores (1992) chama a atenção para o fato de que tratar dos grandes problemas sócio-políticos atuais não significa um ato de doutrinação. Por isso, defende uma proposta de conteúdos que viabiliza a leitura da realidade, estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais. Para oportunizar tais reflexões e realização objetiva desses objetivos, deve-se tratar metodologicamente o conhecimento de forma que favoreça a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista, a fim de compreendê-lo como provisório. (COLETIVO DE AUTORES 1992). Os autores entendem que o aprofundamento sobre a realidade, por meio da problematização de conteúdos, desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar atitude científica.

A análise da cultura corporal, no âmbito da Educação Física, busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre as diversas formas de se movimentar por meio de jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, dentre outros, desde que entendidos como representações simbólicas de realidades vividas. A expressão corporal também pode ser compreendida como linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos. Sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos numa visão de totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A escola, na perspectiva crítica superadora, prima por uma seleção dos conteúdos da Educação Física com coerência e objetivos com vistas à leitura crítica da realidade. Isso requer a análise da origem

e o desenvolvimento do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A proposta em questão admite uma ordem rígida na organização do programa. Compete ao professor observar os interesses da turma ou tratar conteúdos simultaneamente. O importante é que o conteúdo seja estudado profundamente, desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo. (COLETIVO DE AUTORES 1992)

Para que esses conteúdos adquiram um significado, o Coletivo de Autores (1992) destaca que para cada criança existe o tempo pedagogicamente necessário para o processo de sua assimilação.

Na organização do conhecimento deve-se levar em consideração que as formas de expressão corporal dos alunos refletem condicionantes impostos pela relação de poder com as classes dominantes, no âmbito de sua vida particular, de seu trabalho e de seu lazer.

Reafirmamos que a concepção Crítico-superadora se assemelha aos ensinamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Os professores demonstraram ter pouco conhecimento em relação a esta concepção. Consequentemente não a têm como orientadora da prática pedagógica em suas aulas. Esta informação constatamo-la na pesquisa junto aos dezoito professores efetivos da rede estadual de Santa Catarina em três regiões diferentes. Ao longo do trabalho analisaremos estas entrevistas.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS ENCAMINHAMENTOS EM RELAÇÃO À PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Neste capítulo apresentamos as análises do que os professores da Rede Estadual de Ensino expressaram nas entrevistas. Para tanto, tomamos como referência três blocos, a saber: a manifestação dos professores sobre a formação continuada que receberam e a que gostariam de ter recebido; a compreensão dos professores referente à Proposta; diferenças entre as macrorregiões.

Em relação às formações, verificamos que na macrorregião Oeste aparentemente houve maior preocupação em promover cursos de formação continuada. Os professores são unânimes em afirmar que participaram das formações oferecidas. Quando atentamos para as informações fornecidas pelas GEREDs, verificamos a realização de vinte e quatro cursos que abordaram temas voltados a reflexão teórica metodológica e filosófica acerca da Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como a nova organização do Ensino Fundamental de nove anos.

Essa condição de oferta de cursos é expressa pelos professores, como revela o professor “C” “tem ofertas, mas há professores que não estão satisfeitos, acreditam que suas necessidades vão além e que as formações são pensadas para resolver os problemas do governo e não dos professores.”

As formações oferecidas não satisfazem as carências dos professores. A fala do professor “C” revela seu descontentamento em face dos cursos oferecidos. Traz à tona os interesses governamentais que estão no bojo das formações. Frente a essas manifestações é normal que nos questionemos se o estado quer ter professores bem preparados, esclarecidos e com compreensão da Proposta Curricular de Santa Catarina e de seus encaminhamentos.

Na macrorregião Sul, pelas informações fornecidas pelas GEREDs, foram oferecidos treze cursos que abordaram a Proposta Curricular e outros temas da Educação Física, mas a ênfase foi nos temas da atividade física e saúde. Porém, de acordo com a manifestação dos professores, esses não foram motivados a realizá-los. É como expressa o Professor “M”:

Quando eu fiz esse curso do (xx⁶), eu ficava lá sentadinha; ele assim, “ah! pois é, aqui já teve.” Fiquei assim, ‘já teve’? Então eu penso assim: acho que eu não fui informada, eu sei até que eles ganharam aparelho que era pra medir a porcentagem de gordura, acho que é isso, se comprometeram que esse curso, que eu fiz ou em 2009 ou 2010, ganhássemos também. Hoje eu não sei te dizer por que eu não fiz os outros, mas foi uma continuidade que eu fiz um ano.

Esse mesmo professor quando questionado sobre outro curso, respondeu: “(...) Também nunca chegou esse convite. Esse, quando eu soube depois, eu acho que a escola escondeu, porque não chegou até mim”.

Na macrorregião Centro/Oeste foram oferecidos dezessete cursos da formação continuada, que tematizaram: o trabalho docente, saberes e fazeres no Ensino fundamental e modalidades esportivas. Nessa macrorregião, há uma particularidade de que os professores expuseram a participação de formações não elencadas nas informações fornecidas pelas GEREDs. Trata-se do curso de Tênis Júnior, indicado pelos professores “O”, “G” e “P”. Porém, tinham dúvida em relação ao ano da realização do curso. O Professor “P” mencionou que aconteceu em um destes anos: 2006, 2007 ou 2008. Os professores “N” e “O” também participaram de um projeto em que professores de algumas escolas organizaram grupos de estudo para trocas de experiências, que acontecia nas quintas-feiras no período vespertino. Neste período, não deveriam ministrar aulas em suas escolas, mas segundo relatos, tal proposição não se consolidou. De acordo com o professor “G”: “É porque, na verdade, nas quintas-feiras todos os professores de Educação Física não devem ter aula, pois é destinado, que seria para capacitações, mas não acontece.” Outro curso mencionado pelo professor “O” foi sobre afro descendência: “Eu participo de coisas, até na GERED, era coisas sobre afro descendência, eu participo. É porque eu não tenho dinheiro pra ir nessas coisas, mas eu gosto. (risos)”

Na análise das entrevistas observamos uma diferença na oferta de formação continuada entre as macrorregiões pesquisadas. Verificamos que somente um curso na área da Educação Física foi oferecido em todas elas, que foi o projeto Tênis Júnior. Em relação a

⁶ O professor citou o nome do palestrante. Por respeito ao mesmo, preferimos omitir a informação.

esse projeto os professores se posicionaram de três modos diferentes: alguns professores elogiaram o projeto por ser mais uma alternativa para os alunos e também por disponibilizar de material para trabalhar em suas aulas; outros, porém mencionaram que nos dois momentos em que o projeto foi oferecido os materiais disponibilizados vieram incompletos para a escola; e outros expuseram que os referidos materiais não possuíam a qualidade mínima para o desenvolvimento das atividades com os alunos.

O tênis júnior pra mim foi bom. Pra mim foi, porque a gente recebeu material, foi um ponto positivo porque a gente não tinha material. É bom quando tu recebe material, é ruim quando tu faz um curso e não tem material. Este teve um DVD que a gente pode utilizar, eu passava pros alunos que, (...)mas assim pra mim foi muito valido o tênis júnior, pra mim foi. (PROFESSOR “P”)

Esse do tênis júnior foi assim: teve dois momentos; um que eu participei, no primeiro momento, teve uma professora xx⁷ que participou e não ganhou nada de material. Isso faz anos, faz muito tempo. Eu participei, não sei te precisar a data. Participei em um segundo momento, que foi no Aristiliano⁸, esse eu fiz; e o material veio incompleto e eu devolvi para a GERED, porque eu disse que o material incompleto não seria possível eu viabilizar o projeto, colocar em prática. Devolvi e eles ficaram de me retornar e não devolveram. Daí, depois veio uma outra professora ACT⁹, que ela fez o curso novamente, daí eles ficaram de repassar o material. Andou vindo alguma coisa, também incompleto, e acabou que ninguém trabalhou com o projeto, infelizmente, na verdade. (PROFESSOR “G”)

(...) o tênis júnior que eles fizeram, só que veio um material de má qualidade, terrível! (PROFESSOR “A”)

⁷ Omissão do nome mencionado pelo professor.

⁸ O professor faz menção à Escola de Educação Básica Aristiliano Ramos.

⁹ ACT – Admitido em Caráter Temporário.

O projeto do Tênis Júnior foi desenvolvido a partir de um convênio entre a Secretaria de Estado da Educação, a Federação Catarinense de Tênis de Campo e a Fundação Gustavo Kúrten. O Estado deveria realizar programas em que as Gerências de Educação tivessem a obrigação de promover programas de formações continuadas com temas relacionados a cada realidade e articulados com a Proposta Curricular. O Projeto Tênis Júnior, da forma em que foi viabilizado, conforme relato dos professores, não atendeu às necessidades pedagógicas, uma vez que o mesmo foi formatado sem considerar a realidade objetiva das unidades escolares.

Contudo, foi o curso que os professores mais destacaram. Observa-se que o seu teor é puramente técnico em detrimento de uma reflexão de ordem pedagógica. A evidência, por parte dos entrevistados, é para a distribuição do material necessário ao desenvolvimento do referido esporte em situação escolar. Nenhum dos dezesseis professores mencionou a relação do conteúdo do curso “tênis” e seu valor no processo de formação individual dos estudantes como advoga a PCSC. Pelos depoimentos, observa-se que em sua subconsciência está a “beleza” do curso como possibilidade a mais, uma modalidade de esporte a ser “ensinada” na escola. Por consequência, apresenta-se uma oportunidade para que surjam “adeptos e possíveis atletas destaques”.

Dadas as finalidades dos cursos, é possível afirmar que as formações oferecidas, no período recortado, nem poderiam ser chamadas de formações continuadas, pois, conforme alerta Dacoregio (2012 p. 118), formação continuada é aquela que tem uma organicidade de continuidade temporal e de conteúdo ou abordagem. São formações com um tempo maior de duração, caracterizadas como um processo contínuo e permanente para os professores, que esteja relacionada com o trabalho docente, que possibilita uma postura reflexiva e crítica.

Tomando esse conceito como referência, verificamos pelo relato dos próprios professores corroborado com as informações fornecidas pelas próprias GEREDs, são formações esporádicas e sem continuidade de conteúdos.

Tanto é que agora faz muito tempo que nós não tivemos mais nada em relação a isso, né! São algumas coisas esporádicas em relação a isso muito raramente. (PROFESSOR “B”)

(...) eu fui buscar o mestrado já por causa que eu estava sentindo isso, que só os cursos que eram

oferecidos ou que eu buscava não estavam sendo suficientes, eu fui buscar no mestrado isso que eu sentia na escola e sempre que possível eu vou buscar, tanto no geral, quanto na minha profissão (...) (PROFESSOR “J”)

Acho que a educação tem que ter esses cursos de capacitação sempre para os professores. Nós saímos de uma universidade com pouca bagagem pra estar trabalhando lá no dia a dia com o aluno. Então a gente precisa de alguém que nos encaminhe, que nos motive realmente, deveria ter cursos de capacitação para as áreas específicas. (PROFESSOR “Q”)

As falas anteriores de “B”, “J” e “Q” traduzem as conclusões de Vitorio (2013), ao investigar que conhecimento de educação foi abordado nas formações continuadas da rede estadual de ensino no período de 2003 a 2010. A autora afirma que a formação oferecida não ocorreu com a necessária frequência – salvo alguma exceção – e absolutamente sem continuidade de conteúdos ou abordagem, caracterizando-a como descontinuada, improvisada e pontual. Acrescenta ainda que a formação continuada, proposta aos professores da Rede Estadual de Santa Catarina, 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.

Diante dessa realidade, os professores manifestam em suas falas a necessidade de participação de cursos de formação continuada, admitem que a profissão seja um constante aprendizado.

Assim a gente sente a falta dessas formações, que não tem mais curso, não existem mais cursos, nunca tem curso! Faz mais de anos, assim... Então

a gente tem a necessidade, tem sede de ter uma nova leitura. (PROFESSOR “P”)

(...) teve vários locais que a gente foi e ainda assim é pouco, porque tu necessitas fazer cursos, precisas estar especializada, o mundo troca, gira muito rápido, então é essa rapidez. Quem não se aperfeiçoa para no tempo e tem o ditado “quem não se comunica se trumbica”, e ele é mais verídico que nunca. (PROFESSOR “F”)

(...) você não deve estacionar no tempo, você deve estar se reciclando, porque como a gente diz, o mundo está evoluindo, as modalidades estão também, as regras... (PROFESSOR “G”)

Os professores manifestam compreender o benefício que é participar de formações continuadas para melhorar a prática pedagógica. Uma vez que para ser professor nos dias atuais é necessário buscar embasamento teórico para subsidiar sua atividade pedagógica. Teoria e prática são dois temas que devem sempre estar relacionados. Através de leituras e estudos mudamos a maneira de olhar, conseqüentemente mudamos a maneira de pensar e também de agir, criamos novas possibilidades. O Professor “K” relata seu gosto em participar de formações continuadas e reconhece que estamos sempre em busca do conhecimento.

(...) eu gosto de fazer cursos, embora eu já estou no final das letras¹⁰, porque a gente aprende alguma coisa de diferente, a gente nunca sabe tudo, sempre aprende algo a mais, eu gosto, eu acho que deveria ter sempre esses cursos para nós. (PROFESSOR “K”)

Ao compreender a importância das formações continuadas, alguns professores reivindicam pela abordagem de temas relacionados a necessidades do dia a dia. Preocupam-se, pois com o imediato e relacionam a formação com sua aula, querem participar de cursos de formações com o objetivo de aprender coisas novas, de estar sempre se

¹⁰ O professor refere-se ao avanço horizontal do plano de carreira do magistério público estadual, estabelecido das letras A até a G.

atualizando e reciclando. As falas a seguir expressam o teor da formação continuada que desejam:

Acho que é mais prática na área da Educação Física, tem que ir lá para relembrar, aprender coisas novas. (PROFESSOR “E”)

(...) foi o último curso que eu me lembro de ir, era um curso de recreação, até eu lembro que quando eu voltei desse curso, eu voltei com um monte de atividades, de brincadeiras recreativas. É uma bagagem nova tinha sido muito bom e foi um curso satisfatório. Por isso já estava aqui na escola um tempo e chega lá, vem com todas essas atividades, brincadeiras. Umas até que conhecia, mas não lembrava mais e foi o último que eu lembro que eu fiz pela escola. (PROFESSOR “N”)

Ai eu gosto de recreação. Curso de xadrez eu já fiz, mas eu preciso fazer, porque eu não sei, não consigo aprender, e novas brincadeiras, novos suporte diferentes, não só o vôlei, o futsal, o handebol, mas também o punho-bol, não sei como te explicar, novas modalidade que eu consiga colocar na Educação Física (...) (PROFESSOR “A”)

Continuam relatar em suas falas que as formações deveriam ser oferecidas de acordo com os interesses dos professores:

Então se você não faz uma capacitação continuada eu acho que você acaba estacionando, e fica naquela mesmice, e não vai ser nem motivador para o aluno e você vai acabar fazendo uma aula apática. Eu acho que tem que tentar recriar, para fazer uma aula mais recreativa, tu tem que estar buscando novidades, esclarecendo dúvidas também, que às vezes surgem. (PROFESSOR “G”)

Com o interesse em querer formações com assuntos relacionados ao dia a dia em sala de aula, querem sempre “algo de novo”, de diferente, que não conhecem. Com este entendimento os professores

acabam caindo no que Vitório (2013) chama de “Apologia ao novo”, as aulas têm que ser “diferentes”, tem que “mudar” a forma e “servir” para a vida, “incluir”, “socializar”. Fazem “apologia ao novo”, não inclui reflexões sobre as estruturas sociais. Não entendem que o conhecimento é importante para compreender as estruturas da realidade, que não são “novas” e que enredam a Educação Física para nela intervir. Destaca-se, no conhecimento abordado, a apologia ao novo, mas este destituído do velho, sem inter-relação suficiente para identificar no “novo” as mesmas características do “velho” que se tenta matar, suprimir, inovar.

Assim sendo, o importante não é somente conhecer coisas novas, modalidades esportivas e brincadeiras, mas sim desenvolver novos olhares e conhecer concepções pedagógicas que estejam em comum acordo com a Proposta. Não é a questão de simplesmente substituir o “velho”, aboli-lo, por coisas “novas” – que na maioria das vezes não passa do mesmo apresentado de outra forma, como no esporte, em que se substitui uma modalidade por outra – mas, trata-se de conhecê-lo mais profundamente.

Temos como pressuposto que as formações deveriam atender as necessidades de cada realidade social. Por exemplo, em uma macrorregião questões sobre avaliação já estejam superadas, mas em outras ainda mereçam estudos. O mesmo pode ocorrer em relação à apropriação da Proposta, das tendências teórico-metodológicas da Educação Física, entre outros temas relevantes a serem estudados. Se ficarmos presos somente às questões práticas relacionadas ao dia a dia de sala de aula dificilmente teremos uma formação que vise olhares críticos na atividade docente.

Muitos dos professores acabam não compreendendo que a Educação Física não é só atividade prática, que para dar uma “boa aula” é necessário o estudo das mais diversas áreas da educação. Encontramos a manifestação dessa compreensão em um dos professores entrevistados:

Em relação aos conteúdos da Educação Física eu não ficaria debatendo muito a questão dos esportes tradicionais, mas eu trabalharia basicamente a questão da cultura corporal, e como é o desenvolvimento motor de cada criança, de cada adolescente, de acordo com a faixa etária. Eu

acho que está aí um erro da Proposta Curricular, que muitas vezes eles deixavam alguém da Educação Física trabalhar a Educação Física, mas não tinham a apreensão da leitura da PCSC, que daí é uma contradição. É lógico que eles não vão admitir isso. (PROFESSOR “B”)

Nessa fala, há um teor de domínio no sentido de que os próprios ministrantes dos cursos de formação continuada também não tinham o domínio dos pressupostos da PCSC. Sendo assim os professores que têm o entendimento de trabalhar somente as questões práticas de Educação Física, que não conseguem direcionar sua prática pedagógica a partir de uma análise crítica dos conteúdos, acabam não realizando a atividade docente em consonância com os pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Os professores sabem que seu trabalho pedagógico deve estar relacionado à Proposta, mas quando os instigamos a relacionar a Proposta Curricular de Santa Catarina com sua prática pedagógica ficou evidente, na maioria dos professores entrevistados, a não utilização dos encaminhamentos da mesma.

Eu não trabalho aula em sala de aula, eu deixo isso para os professores em sala de aula, matemática, física, química. Eles ficam com os alunos lá. Eu prefiro trabalhar aqui. Então, se eles têm alguma dúvida no vôlei, professora pode isso? Como que é o toque na rede? Bateu na rede é ponto da outra equipe? Pode tocar na rede? Tudo conversando com eles, aqui eles aprendem melhor do que lá, eu acho, do que estar fazendo uma explanação no quadro, eu acho cansativo. Eles ficam muito tempo na sala, horário que eles têm da Educação Física é para eles ‘vim’ para cá, para aprender brincando, fazendo as atividades. (PROFESSOR “A”)

A gente dá opções, eles vão naquela que tu mais se identifica, que gosta, com os maiores. Com o primário a gente faz outro tipo de atividade. Mas do quinto ao ensino médio é essa opção (...) uma porque a gente não tem a estrutura, o espaço físico, e quando é o ginásio (séries finais) a gente dá opções para eles escolherem, ou ping pong, futebol - que é no areão - ou basquete. Na quinta

série eu tô começando a dar handebol; quando eu tô trabalhando sozinha com eles, que é só na sexta feira. A gente vai levando como dá, não da para dizer assim: “Oh! Eu vou fazer esse tipo de aula”; porque, se chove, nós não temos aonde ir. Quando tem aula vaga junta todo mundo ali, que tu não sabe nem quem é quem, tudo nesse espaço aqui só. É bem complicado. (PROFESSOR “K”)

Eu trabalho os quatro esportes principais, mas eu acho que não são quatro esportes principais, mais são os quatro tipos que dá para trabalhar na quadra que tem na escola, que é o vôlei, futebol, basquete e o handebol. Então, eu organizo o cronograma dentro destes esportes, e aí a gente tem também, como eu digo os esportes complementares, temos o tênis de mesa, o tênis júnior, e aí a gente faz os esportes que é o caçador às recreações as brincadeiras, aí eu vou intercalando, mas eu tenho estes quatro esportes que eu organizo. (PROFESSOR “E”)

Porém, um grupo de professores expressa em suas entrevistas a preocupação em seguir a Proposta, a necessidade que têm de estar revendo o tema PCSC:

A proposta tem que ser seguida né. Não tem como fugir. Então eu acho que essa é a base principal. Qualquer proposta, igual que eu te falei. Você perguntou da escola. Tem um plano político pedagógico você tem que seguir aquilo ali, a gente não segue tudo, não é verdade? Por que, que tem que ser revisto? É porque a gente esquece. Então tem que puxar o fio de novo. É uma corrente que uma puxa a outra (...) (PROFESSOR “I”)

(...) É eu acho que é a nossa bussola né, não tem como, tem sempre que estar dando uma olhadinha. (PROFESSOR “P”)

Não podemos colocar a culpa nos professores que, muitas vezes, não têm a compreensão da Proposta Curricular do Estado e não dispõem de espaço físico adequado. Ademais, não têm tempo para

realizar estudos, devido sua correria diária escolar e familiar.¹¹ Afinal somos conhecedores que a Proposta traz uma leitura complexa quando relaciona a educação com as ideias materialistas históricas, isto torna mais difícil o entendimento por parte dos professores. Nas poucas formações oferecidas aos professores, quando a Proposta era objeto de estudo, mesmo alguns dos docentes ministrantes não tinham a clara compreensão dos ensinamentos da Proposta.

Em sua pesquisa, Vitório (2013) aponta que :

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.

Isso é expresso por “B”, quando manifesta sua preocupação com o entendimento da Proposta e que não é com formações simplistas que os professores conseguirão compreender seus fundamentos.

É que na verdade eles nos deram orientações de qual era o objetivo da Proposta Curricular. Isso em um primeiro momento ficou difícil, até porque ela é muito... é uma Proposta Curricular conceitual com orientação marxista e muita gente não tem leitura em relação a isso. Então fica difícil aprender o que essa teoria quer dizer. Então o pessoal ficou muito perdido no primeiro momento e depois eu até acho que eles deram conta de ir atrás, buscar leituras para compreender

¹¹ Vale registrar que nós realizamos esse estudo de pós-graduação strito sensu trabalhando 40 horas, o que é mostra da dificuldade dos professores das escolas públicas em realizarem estudos de formação continuada.

isso e quando tiveram um pouco de compreensão o Estado abandonou essa questão de formação continuada. (PROFESSOR “B”)

Outro professor também manifesta a preocupação, mas com dificuldade em estabelecer efetivamente qual é essa dificuldade.

(...) e a Proposta Curricular, assim, eu sentia muita dificuldade, sabe, na leitura em si. Aquilo era muito cheio de..., e quem estava lá pra auxiliar, ministrar eles tem os itens, os focos. Ai facilitava a compreensão. Porque se pegava aquilo lá ninguém ia ler. Ninguém, né. Você vai ler? (PROFESSOR “T”)

Interessante observar que, apesar do desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da PCSC por parte dos professores, eles se arvoram a realizar comentários em relação à mesma que só faz reforçar a situação da não apropriação de suas diretrizes. Recortamos alguns trechos das entrevistas para expressar tal condição:

Eu acho que faz muito tempo a Proposta foi construída, tem que ser reformulada, está precisando uma reformulação, ela já está defasada, eu acharia que precisaria de umas mudanças (...) já está demorando. (PROFESSOR “D”)

Visava deixar a criança criar o movimento depois tu pode passar pra ela, mas no primeiro momento ela tem que criar o movimento, ela que tem que descobrir. Não é tu chegar, e querer dar direitinho a técnica para o seu aluninho, deixar a criança descobrir o seu movimento. Acho que é esse o caminho, não sei se ela já chegou ao fim, se já concretizou, se ela ainda esta a caminho. Essa proposta faz quantos anos que foi construída? Será que não é o momento de parar e ver se está dando certo? (PROFESSOR “Q”)

A gente vai se adequando com a forma que dá, na escola, na Proposta Curricular, não sei o que, e é assim, essa situação do aluno ser crítico, ele fazer a aula da forma que ele quiser, deixando um

pouco de lado as regras e fazendo aulas mais recreativas, isso é um agravante bastante grande na minha opinião. (PROFESSOR “R”)

Porque eu vejo assim, muito, muitos assuntos que tu aborda, tu fala, tu comenta, mas não são colocados em prática, não são cobrados. Então é uma coisa assim: a minha área, por exemplo, vou te dizer, está largada. Ninguém me questiona o que eu estou fazendo, se eu vou fazer. Tu não pode deixar os alunos incomodar e atrapalhar as outras turmas, tem que cumprir o teu horário, mas a qualidade do teu trabalho sabe, a gente, procura fazer o melhor possível dentro das possibilidades, até por consciência profissional, mas ninguém está vendo, o que tu ta fazendo pros alunos se é bom, se é certo, se é errado, ninguém te cobra. (PROFESSOR “H”)

Quando a gente foi fazer o nosso planejamento alguma coisa agente usou, mas fora isso na verdade... Até porque no nosso planejamento a gente usa (sorriu) o jogo, a ginástica, o esporte e a dança. Mas a realidade é diferente, a gente até faz, mas não cumpre. (PROFESSOR “L”)

Podemos perceber diante dessas falas deficiência de compreensões a cerca da PCSC. Alguns professores acham que deva ser repensada; cobrada com maior exigência; posta em prática; a importância do professor ser um conhecedor de seus fundamentos; a não utilização da Proposta uma vez que segundo o professor não detém de espaço físico adequado e a compreensão inadequada dos princípios. Mas há algo que é unânime: necessitam de formações continuadas, de estudos para que possam pensar em uma Educação Física mais comprometida com a cultura corporal.

Ao governo, como parte interessada compete oportunizar mais formações continuadas, tendo em vista a qualidade educacional. Mas, como expressamos anteriormente, será que há interesse em os professores obterem as condições para desenvolverem uma educação de qualidade social, com conteúdos que façam repensar seu fazer e colocar em prática os ensinamentos da Proposta? O Professor “B” fala sobre o abandono por parte dos governantes quando o assunto é formação com o tema Proposta Curricular de Santa Catarina.

(...) independente da mudança de governo o que aconteceu historicamente no estado, quando o governo adversário assumia o Estado essa questão educacional era abandonada, abandonava a PCSC, e vinha com outras coisas que muitas vezes perdida em termos de orientação para a educação, e abandonava e Proposta e quando o governo recuperava, o governo que basicamente foi o PMDB que implantou essa Proposta Curricular, quando ele recuperava o poder do Estado, ai ele voltava com a Proposta, então eu acho que o pessoal a muitos e muitos anos está muito perdido em relação a isso. (Professor “B”)

(...) como proposta eu acho ela é maravilhosa, como prática melhor ainda, como um subsídio para ser gente disparadamente de melhor, ela tem que ser mais discutida, quatro governos tentando deixar ela de lado, isso foi tão forte que hoje tu não fala mais de Proposta (...) (PROFESSOR “C”)

Perante esse problema enfrentado pela educação catarinense, com formações que não se constituem em continuadas, questionamos se esses professores buscam formação continuada de forma independente da oferta estatal, uma vez que o Estado não a oferece com frequência. A maioria dos professores respondeu que quando estavam no início da carreira, preocupavam-se mais com a busca por formação continuada. Mas agora, com idade mais elevada, com responsabilidades maiores e com o fator financeiro não contribuindo, acabam por não buscar cursos de formação. Nas condições de vida dos professores fica quase inviável buscar formações por conta própria. Alguns professores apontam como causa o salário que apenas possibilita atender as mínimas condições de vida; além de outros afazeres: filhos pequenos, a correria do dia a dia.

Pois é! Essa questão de procurar, as vezes eu paro e penso, até na questão do mestrado já parei para pensar ... só que daí tens que ter a disponibilidade de tempo. Hoje a minha vida tá um pouquinho corrida, mas eu acho que é fundamental querer se aperfeiçoar (PROFESSOR “G”).

(...) normalmente procuram, mas nós não temos esse tempo para sair, até porque quando você sai

tem que reorganizar todas as suas aulas e seus horários e ver se consegue dispensa para sair o que não é muito fácil ultimamente (...) (PRPFESSOR “B”)

(...) agente não tem condição de pagar do nosso bolso pra fazer, o professor de Educação Física tem que pagar CREF.¹² Dá duzentos reais por ano o nosso CREF. Agente paga impostos como todo mundo, é deduzidos do imposto de renda, e agente não ganha uma fortuna para se pagar uma formação particular. Então eu acho que o governo tem que sim oferecer isso. (PROFESSOR “E”)

(...) que eu lembro a gente fez muito curso no início, tinha curso em Tubarão até o pai do (xx)¹³, era uma turma muito legal a gente fazia muito curso de atletismo com professores bons depois foi se acabando, mas era muito bom. Ai depois o que aconteceu? A gente pra sair da escola não tem como, tu vai fazer esses cursos a distância pra ti aumentar uma letra, mas não trazem bagagem. (PROFESSOR “Q”)

O último, que eu fui, foi em Capão da Canoa, desses que tu tens que tirar o dinheiro do bolso. Aí o filho vai crescendo, as dificuldades vão aumentando... daí eu fiz o curso que a prefeitura proporcionou, mas eu fazia! (PROFESSOR “A”)

Por conta das dificuldades elencadas anteriormente, nos dias atuais os professores de maneira geral não procuram por formações continuadas de maneira independente. Quando anunciam ter iniciativa, os temas escolhidos se relacionam a dificuldades e necessidades enfrentadas no momento da carreira profissional, vinculados ao fazer prático da atividade física. “Então, conteúdo é o que falta pra mim, se

¹² O professor desconhece que a categoria professor não é obrigada a filiar-se a nenhuma entidade profissional para realizar a função docente.

¹³ O professor se referiu ao nome de seu colega de serviço.

tivesse um de *badminton* agora, eu ia gostar. E procurar é o que falta pra me completar.” (PROFESSOR “O”)

Dada a exposição de precariedade de oportunidades na formação continuada para os professores de Educação Física de Rede Estadual de Santa Catarina e a não procura por formação continuada independente, aventamos uma possibilidade de outro modo de realização de estudos com temas concernentes à realidade de cada escola, que são as reuniões pedagógicas.

Existem algumas regiões que adotam esta prática, no entanto há regiões que não costumam realizá-la. Nas regiões Oeste e Centro/Oeste, a maioria dos professores mencionou que em suas escolas realizam tais estudos. Os temas, geralmente, estão relacionados com a educação. Os professores pesquisados relataram que na medida do possível, participam destas reuniões, consideram proveitosas, pois sempre há algo que desconhecem. Tais reuniões acontecem durante o ano letivo e já estão programadas no calendário escolar. As falas a seguir expressaram a prática de reuniões de estudo na própria escola:

São passados textos pra nós né, sempre na parte educacional, dentro de metodologias, dentro de didáticas, dentro de tudo, né. Ai nós trabalhamos aquele texto, reunimos em grupo e produzimos em cima daquele texto e depois a gente apresenta para o grande grupo. Às vezes é o mesmo texto separado, ou então é textos diferenciados que ela dá. E tem também aqueles dias, quando os alunos não estão, inicia o ano ou recesso ali de julho, nós temos uma semana que é trabalhado também. Seja como for, na GERED que nós tivemos aqueles cursos ou na escola, a gente tem um dia de estudo também, e é muito produtivo. Sempre aprende, sempre, sempre, sempre. A cobrança é muito grande em cima de nós. (PROFESSOR “I”)

As reuniões pedagógicas, elas acontecem de acordo com o calendário escolar nosso. E normalmente assim: em um primeiro momento é geral e depois eles dividem por área. Nós normalmente ficamos com o departamento da Educação Física junto com o departamento de Artes, daí faz um estudo, alguma coisa, e depois repassa para o grande grupo, tanto algum tema que eles trazem para a gente abordar, ou de

eventos que venham a ser realizados naquele período para repassar para o pessoal. Mas o pessoal é bem atuante, assim. (PROFESSOR “G”)

Vale reafirmar que isso acontece nas regiões Oeste e Centro/Oeste. Na macrorregião Sul não conseguimos identificar manifestações de ocorrência de reuniões voltadas à realização de estudos. Os professores mencionaram que em suas escolas, esses tipos de reuniões só acontecem, quando solicitada pela GERED ou na reorganização do Plano Político Pedagógico e do Regimento Escolar.

(...) mas é assim: no começo do ano é feito os projetos, aí nas reuniões são estudados estes projetos conforme o bimestre, o que vai ser feito, e vimos quem é encarregado daquele projeto, é revisto as atividades programadas, é assim. (PROFESSOR “K”)

Nós não realizamos estudos nas reuniões pedagógicas, tipo assim, o último que a gente teve foi a reunião do CONAE, que foi estudado, foi pego o texto para estudar. (PROFESSOR “L”)

Só quando é mandado pela GERED, alguma coisa, se não, não. É só as coisas da escola mesmo. (PROFESSOR “K”)

Nas nossas reuniões pedagógicas, agente não fala muito, tipo o conselho de classe fala sobre os alunos, nas nossas reuniões pedagógicas é mais conteúdo, como que eu posso te falar... mais a escola, tipo horários dos professores, administrativa, nós não discutimos os conteúdos, como eu posso te falar... (PROFESSOR “A”)

Essa prática de reuniões pedagógicas acompanhadas de estudos é uma opção das escolas. Ainda que nos voltemos, no presente estudo, para a investigação da situação dos professores de Educação Física, entendemos que as temáticas mais abrangentes também lhes diz respeito por afetar toda a escola. O pressuposto é de que os educadores devem estar em um processo contínuo de formação, que ultrapasse os temas de sua formação específica. Os professores devem ter o entendimento que o espaço da escola é uma alternativa de atualização. Conforme os relatos

anteriores, nem todas as escolas têm esta prática. Ousamos a hipótese de que são vários motivos estão inseridos neste contexto. Um deles a ausência de educadores na condução dos processos educacionais no âmbito da unidade escolar que não tem o comprometimento necessário com sua realidade. Quando isso se articula com as condições de trabalho indignas em que as escolas se encontram, as reuniões, que deveriam ser “pedagógicas”, terminam por serem espaços em que se busca mitigar tais problemas. Por isso, direcionaremos esta reflexão a cerca das condições de trabalho, levantadas por alguns dos professores entrevistados. Em suas falas, mencionam: salas com muitos alunos, ambientes impróprios, professores a procura de auxílio com medicação, afastamento por tratamento de saúde, salário defasado, a procura por outro serviço na hora vaga, o não cumprimento dos acordos.

Então o professor sai acabado, a parte psicológica tá... é só ver o tanto de licença, o tanto de professor doente, é só ver isso. A licença médica, perícia medica está ai pra dizer, pra nós assinar embaixo e dizer isso e confirmar a dificuldade. E não apenas na Educação Física, porque Educação Física antes a gente conseguia, hoje não está fácil, você se manter o dia todo. (PROFESSOR “P”)

Nós temos uma quadra coberta, não tem arquibancada, nem vestiário. Male, male (sic) cabe o professor dentro dela. É, tem que deixar isso claro, tem só um cantinho onde o professor fica e se fizer um jogo de futebol com meninos grandes você tem que ficar fora da quadra, se não tu pode levar uma bolada ou ser atropelado. (risos). Eu gostaria que tu conhecesse a quadra. (PROFESSOR “N”)

Eu já larguei de muitas coisas, até é bom que eu fui lá para o (...) que lá eu consigo fazer algumas coisas ainda, mas aqui eu estava me entregando, e isso desmotiva, totalmente, não é isso, tu fica triste, bach!? Eu vou ser igual aquelas professoras, não porque eu quero fazer. Eu já falei, acho que falta um pouco aqui do grupo todo, de toda equipe que dá apoio, e eu acho que se tivesse mais apoio, mais junto um pouquinho melhoraria eu penso.(...) aqui é assim: hora de Educação Física é o grupo,

se tu deixar, se tu não quer se incomodar, grupo do celular, o grupo do futebol, o grupinho do tênis de mesa e o grupo que não tá nem ali. É isso, na hora da chamada, tem que ficar chamando... oh, pessoal, o fulano. É assim bem cansativo (...). Uns eu já consegui conquistar, mas mesmo assim dá trabalho, eu já fui para o médico por causa disso aqui. (PROFESSOR “M”)

(...) pela forma que está, um professor com 60 horas fica impossível ter qualidade de ensino nas aulas que está dando. Eu li uma reportagem na internet dos professores no Japão, eles trabalham só de manhã, e é pago pelo Estado por 40 horas. No outro período ele vai ter formação continuada e vai planejar suas aulas. Então eu acho que ai, é um meio. É complicado no Brasil mudar isso? Não sei se é! Talvez é só falta vontade. Hora atividade? Inclusive foi tentado, foi proposto isso no ano passado, que o professor ia cumprir hora atividade fazendo curso na escola, então nós estamos até agora esperando os cursistas (risos). E aí seria toda semana a GERED teria que mandar um cursistas porque toda semana ou todo dia vai ter professor em hora atividade né?!. (PROFESSOR “N”)

Olha! Se o nosso governador valorizasse nós, desde a questão do piso salarial, que estamos ainda sofrendo com essa questão, se ele valorizasse o bom profissional acho que já daria. Se agente ganhasse dignamente, como a gente diz, para poder nós mesmos não depender deles, para essa capacitação, com certeza nós estaríamos fazendo muito mais cursos. E que houvesse também, não só a questão financeira, mas uma parceria, “vai acontecer o fórum, você está liberado para ir ao fórum”, mas não existe essa parceria. Além de não ter o recurso financeiro, você também não é liberado para fazer essa capacitação. (PROFESSOR “G”)

É triste, porque a gente tem vontade de continuar estudando, porém pra sustentar a família você tem que trabalhar, trabalhar... Tem uns colegas que

estão trabalhando 60 horas e nem é na educação, 40 horas na educação e depois vai fazer uma coisa pra ganhar um pouquinho mais. É, as vezes até de mecânico, garçom, de segurança, em academias. Tem amigos meus que trabalham de segurança à noite, em bares. Professores de academia pra poder ter um pouco mais. Então, o professor ganhando mal, como ele vai continuar a formação deles? (PROFESSOR "N")

Com condições precárias de trabalho, os professores demonstram grande desmotivação. Mas diante desta realidade, não se pode ter este pressuposto como alibi, para justificar o não cumprimento de seus deveres. Isso causa indignação por parte de "F" que, por conta de alguns profissionais adotarem esse posicionamento de descompromisso, os professores de Educação Física acabam sendo vistos com "maus olhos".

O professor de Educação Física não está sendo visto com bons olhos, a gente sabe que tem professor que não leva a sério a sua disciplina, mas eu acho que precisaria ser visto com melhores olhos, é uma parte muito importante da formação do aluno. (PROFESSOR "F")

Chamou-nos atenção de que, apesar das escolas serem todas da mesma rede pública, o que levaria a crer que a situação é igual em todo o estado, a orientação da atividade docente tem diferenças significativas entre as macrorregiões pesquisadas. Observamos nas manifestações dos professores que, na macrorregião Oeste, há um comprometimento em relação à diretividade pedagógica da atividade docente. Os professores expressaram que ao ministrar suas aulas dão encaminhamentos às atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, a partir de uma orientação clara do que se pretende com as aulas. Consideramos isso como destaque, independente da perspectiva teórica sob a qual ocorre essa diretividade, em vista de que se tornou muito presente no cotidiano das aulas de Educação Física, os alunos decidirem o que fazem, se fazem ou não fazem. Em outras palavras, as famosas "aulas livres". No caso desses professores, suas aulas estão direcionadas pelos encaminhamentos docentes.

(...) você termina a chamada e diz hoje a atividade é essa, eu tenho essa atividade na quadra, porque se você vai explicar dentro do ginásio, tem que usar um tom de voz muito alto, então eu não gosto de explicar dentro do ginásio eu prefiro explicar o início da minha aula na sala, então fazer a chamada, explicar a atividade, e liberar para quadra, chegavam na quadra já faziam a atividade de aquecimento, e já iam para atividade que era do dia. (PROFESSOR “F”)

(...) faz a conversa com eles né!, explica o que vai ser dado naquela aula né!, como a gente vai administrar, agente conversa com eles para eles sair de maneira mais tranquila da sala e depois nós se dirigimos para o nosso espaço físico e conversamos em alguns momentos. (PROFESSOR “D”)

Passos que eu sigo são: aquecimento; o alongamento depende as condições climáticas né!; a questão do ginásio, tem muita goteira, então temos que tomar cuidado, se vai fazer um aquecimento para eles não se machucarem, não se esbararem e caírem. Às vezes é bem complicado e depois trabalho as questões dos fundamentos e depende se são três ou duas aulas por semana, algumas aulas de fundamentos outras, de jogo. Durante o jogo mesmo eu corrijo, alguns fundamentos né! Eu acredito que até o ensino fundamental, quando eles chegam no ensino médio, eles devem saber o básico das modalidades, da questão da atividade física e saúde, dos conceitos que a Educação Física trabalha na questão da cultura corporal etc. (PROFESSOR “B”)

Então eu faço a chamada, por exemplo, quando é muito frio, aqui o inverno é bastante rigoroso, então eu faço uma atividade pra eles se esquentar, uma brincadeira, um correntão, um pega pega, ou alguma coisa assim. Após faço alongamento. Daí tu sabe assim que ensino médio digo pra eles tu tem que chegar na escola sabendo joga, né!, porque a parte da fundamentação, eles teriam que

ter tido de 5ª a 8ª série, né!. Seria o certo. Só que tem alguns, que eu faço aqui um diagnostico da turma né!. Por exemplo, um dia eu faço vôlei pra ver qual o nível que eles jogam né!. E outro dia eu faço um basquete, outro dia faço um futsal, o handebol também, o atletismo nós temos uma pista aqui. Nós somos privilegiados nós temos uma pista aqui de 140 metros, tem um campinho de futebol também. E daí eu proporciono mais o jogo pra eles, então do o aquecimento, o alongamento e a parte principal que é o jogo, procuro fazer assim, conforme o andamento das coisas, eu as vezes, até libero assim, conforme o espaço físico, também um grupo joga vôlei, pra outro grupo joga um futsal ao mesmo tempo, entendeu? As primeiras no começo eu procuro dar um pouco de fundamento pra ver o nível deles sabe, e até pra eles relembra. E pra eles saberem que tem que joga direitinho né!. (PROFESSOR “H”)

Nas regiões Centro/Oeste e Sul, a diretividade das aulas por parte dos professores não é tão evidente. Encontramos manifestações desse compromisso, também nessas regiões, mas não é a regra.

Quando proponho uma atividade, por exemplo, o vôlei, começo com o básico: toque simplesinho, manchete simplesinha, saque simplesinho, daí!, vai aumentando. Como estou com o projeto inovador, e tem a disciplina vôlei, então com eles eu puxo um pouco mais, mais regras, aprofundo um pouco mais. É dividido em partes, o jogo, jogo começa pelas regras mais simples e vai aprofundando né!. E eu procuro assim uma coisa que eu não gosto é ficar só com o quarteto fantástico que é vôlei, futebol, basquete e handebol. (PROFESSOR “O”)

Eu tento fazer a minha aula dentro desse esquema assim, uma hora a minha aula começa mais ativa, que é o que agente diz de aquecimento da aula, depois que é o corpo propriamente dita e volta calma, dentro disso ai, tudo de acordo com a

realidade, que eu tenho de tempo, de local e de clientela. (PROFESSOR “J”)

Nessa de 1º a 4º ano eu faço alongamento no círculo ali, eu uso também histórias, eu dramatizo as historinhas em forma de exercício é muito legal também, tipo ha vamos fazer chapeuzinho vermelho, eles adoram assim, tão brincando de chapeuzinho vermelho daí a mãe chama, toda aquela coisa assim, bem lúdica, vamos pra floresta daí lá os saltitos, os movimentos com os braços, atravessar o rio. Daí do 6º ano em diante começa assim alongamento, aquecimento geral. Daí eu parto para os educativos do próprio esporte. (PROFESSOR “Q”)

O que nos chamou a atenção nessas regiões foi que, em função da interpretação equivocada das concepções teórico-pedagógicas, um grupo de professores considera que nas aulas de Educação Física o docente não deve orientar a atividade discente. Na tentativa de contraporem-se à tendência tecnicista, esses professores acreditam que devam colocar em primeiro plano os desejos dos alunos. A consequência prática dessa compreensão é que as aulas de Educação Física transformam-se em prática da atividade física. Por estes motivos, poderíamos afirmar que tais professores não ministram suas aulas, apenas limitam-se em solucionar dúvidas em relação à atividade imediata, em cuidar para que os alunos não se machuquem e, em alguns casos, oferecer opções diversas de práticas.

(...) mas eles tem duas aulas semanais, então eu costumo deixar meio livre entre aspas, para eles escolherem e ver qual atividade eles se identificam, mas que façam alguma atividade. (PROFESSOR “G”)

(...) ensino médio agente deixa sempre mais à vontade, “olha, o que é que vamos fazer, vamos fazer vôlei? Vamos fazer basquete?” (PROFESSOR “A”)

As nossas aulas aqui no (xx)¹⁴ é bem complicada, porque agente não tem como fazer um plano e seguir assim o, eu vou dar aula de vôlei hoje, primeiro porque eles não querem, não querem sujar o tênis no areão, quando é sol, é porque tem sol, quando é de manhã, é porque tem neblina, tem isso, se chove é porque chove. Ai outro dia vazou um negocio ali do clube, estava tudo alagado a parte do areão, estourou o esgoto ali atrás, foi esgoto duas semanas. Nós fizemos o seguinte, nós damos opções para eles, eles têm o ping pong, que agente faz, tem o basquete que eles podem improvisar aqui e o vôlei. Aí, quem gosta do vôlei fica lá no vôlei. (PROFESSOR "K")

A gente dá opções, aí eles vão naquele que tu mais se identifica, que gosta, com os maiores. Com o primário agente faz outro tipo de atividade, mas do quinto ao Ensino Médio é essa opção. (PROFESSOR "L")

Concordamos que a tendência tecnicista não é a mais indicada para adoção no ensino da Educação Física, tanto é que surgiram várias propostas com intuito de superá-la. No entanto, esses professores não percebem que, com esse "direcionamento" de suas aulas, terminam, pois por reproduzir o mesmo resultado da pedagogia tecnicista, ou seja, a prática da atividade física, articulada ao processo de formação para a acomodação aos ditames exigidos pela atual sociabilidade. Sem apropriação efetiva de conhecimento não será possível às novas gerações compreenderem os reais ditames e, portanto, como posicionarem-se frente a eles.

Outro dado que merece análise é a não articulação entre o que se ensina e o que se avalia. Isso é notório quando os professores explicitam que focam conteúdos específicos da Educação Física e, ao avaliarem a aprendizagem dos alunos, priorizam o comportamento deles, em aspectos como a participação nas aulas e o interesse do aluno em querer aprender.

Para explicitar essa questão, vamos expor e comentar o que os professores "R", "E", "H" e "J" expressaram em relação ao que ensinam

¹⁴ O professor fez referência à escola em que trabalha, portanto optamos por retirar a informação.

para, em seguida, expor e refletir sobre o que os mesmos expuseram em relação ao que avaliam. Quando questionados sobre o que ensinam e como desenvolvem sua aula, expuseram:

Acabo cobrando poucas regras, as mais básicas, mais simples e o fundamento que acontece é mais baseado em passe, pra quase todas as atividades, não tanto o chute, não tanto uma técnica apurada. (PROFESSOR “R”);

Aí a gente desce, vai para a quadra, que faz os alongamentos, fizemos o aquecimento e trabalho o esporte do dia ou a atividade do dia. E aí volta calma no final da aula. (PROFESSOR “E”);

As primeiras, no começo, eu procuro dar um pouco de fundamento, pra ver o nível deles sabe!, e até pra eles lembrar. E pra eles saberem que tem que jogar direitinho, né! (PROFESSOR “H”)

Eu costumo fazer, são brincadeiras que eu faço, que usa o grande grupo, brincadeiras que eles vão se movimentar mais, correr mais, saltar mais, e jogos pré-desportivos, que não tem como não fugir do futebol, o futebol não tem como fugir. (PROFESSOR “J”).

Esses professores, embora desenvolvam suas aulas com diretividade, expressa nas falas anteriores, têm sua prática voltada para o simples movimento do aluno, cuja finalidade não ultrapassa o sentido do aprimoramento do gesto motor. Com essa prática acabam não dando importância às questões abrangentes do próprio movimento e dos conteúdos da Educação Física. Dessa forma, os professores não avaliam se realmente o aluno aprendeu ou não tal conteúdo. Esta evidência se apresenta de forma quase genérica entre os entrevistados.

Quando avaliam seus alunos estabelecem como critérios a participação, o interesse, a desenvoltura, a disciplina, o comportamento, as relações interpessoais e, eventualmente, algumas “provinhas” escritas ou práticas. As falas a seguir foram retiradas dos mesmos professores que mencionamos anteriormente quando relatam como avaliam.

Na avaliação eu procuro avaliar se o aluno vai fazer a aula, se ele não vai fazer a aula, o interesse

dele de estar fazendo a aula. Eventualmente, faço algumas provinhas, porque a gente infelizmente precisa dar notas. (PROFESSOR “R”);

Então tem aula prática, tem uma nota extra ou é teórica ou alguma coisa eu tenho que fazer, geralmente é teórica, se não é específica, e o DIP¹⁵, as três notas. (PROFESSOR “E”);

Então uma das formas que eu avalio é essa: relações interpessoais, o comportamento, atitudes. Avalio o uso da roupa adequada, né! e avalio a participação na aula. Então são esses três itens. Claro que às vezes a gente faz alguma coisa teórica né! (PROFESSOR “H”);

O que não foge da minha regra é presença, participação e rendimento. (PROFESSOR “J”)

As falas anteriormente expressam objetivamente a não articulação entre o que ensina e o que avalia. Ao questionar esse tipo de procedimento avaliativo de aprendizagem, os autores expõem que a avaliação é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar alunos. Os professores precisam avaliar o que realmente o aluno aprendeu, e não somente como está “presente em corpo” na aula de Educação Física.

Buscamos o Coletivo de Autores (1992) para referenciar a avaliação, que tem sido entendida como forma de atender exigências burocráticas expressas em normas da escola e a legislação vigente, bem como para selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras escolas. Comumente é feita pela consideração da “presença” em aula, normalmente adotada como o único critério de aprovação ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc. bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motor”, “qualidades físicas”. Ou simplesmente, não é realizada.

Ainda que essa perspectiva apresenta-se de forma avassaladora na manifestação dos professores, encontramos os que mantêm coerência entre o anúncio do que ensinam e o que avaliam, mesmo que em menor

¹⁵ DIP- Disciplina, Interesse e Participação. É um critério estabelecido pela escola, todas as disciplinas têm esse critério como uma das notas principais.

número. É o que podemos identificar nas falas seguintes. Primeiramente, trouxemos a fala dos professores que anunciam como desenvolvem suas aulas e posteriormente como avaliam. Na sequência, dois professores que estabelecem tal coerência entre o que ensina e o que avalia.

Na educação infantil, basicamente, esquema corporal, coordenação, dinâmica corporal né! Agora eu vou falar do 5º ao 9º ano, que é outra realidade! Trabalho as questões dos esportes, dos esportes, né! E a questão dos fundamentos, como se trabalha os esportes, mas principalmente a questão do gosto pelo esporte em si, né! E algumas atividades da cultura corporal, mas é uma coisa muito difícil, até porque muitos alunos você pega transferido de uma escola e eles tem uma outra realidade, em relação a Educação Física que só trabalha a questão do jogo e é muito mais amplo que isso a questão conceitual da Educação Física, não é só a questão dos jogos e daquelas modalidades tradicionais como vôlei, basquete, handebol, tem vários assuntos para serem trabalhados. (PROFESSOR “B”)

O mesmo professor manifesta-se a respeito das avaliações:

A questão da avaliação, normalmente, é assim, o que vou relatar, eu uso, a escola tem um padrão que tá no Plano Político e Pedagógico que é a questão da disciplina, interesse e participação, é uma nota, independente das turmas. Eu faço auto avaliação oral, né! e eles tem que se dar uma nota de zero a dez e me dizer o porquê? Dou uma nota pela prática, mas a prática de acordo com o ritmo de cada um, certo? Como eu falei anteriormente, não precisa ter um grande gesto técnico, mas que tenha interesse pela aula e tem que fazer. É a questão de trabalhos e ou provas também eu dou. Trabalho com o noturno também, mas é outra realidade - Há uma questão para ser pesquisada em termos de mestrado e doutorado, essa questão de noturno que é totalmente uma realidade diferente, que são trabalhadores e você tem que

fazer outro tipo de avaliação com eles –, mas basicamente é isso. (PROFESSOR “B”)

Recortamos parte da entrevista em que o Professor “M” relata como desenvolve sua aula.

O basquete, eu pedi a pesquisa sobre as regrinhas, porquê eles têm essa dificuldade de entender, ou não querem entender. Então pedi para que eles pesquisassem as regras, até por que tem umas mudanças, um breve resgate da história, foi isso de teoria do basquete. E no meio disso eu também abordei o assunto da dança, o que a dança traz de benefícios, alguns tipos de dança, a gente tá no meio do caminho disso. Sei lá a gente vai atrás de alguma coisa, para dar uma mexida. Até nesse momento que tu sai do ginásio e tá no corredor. Eu acho que é uma semana muito longa para ficar só ali, então é claro que não gostaram de fazer a pesquisa, mas é o que eu fiz e pretendo fazer. Entrei na dança os benefícios e vou para outro tema, da área mais da saúde. (...) ah!, tem o vôlei que é conteúdo, handebol conteúdo, o basquete , xadrez conteúdo, dama não dou conteúdo, tênis de mesa também não. (PROFESSOR “M”)

Professor “M” relata seu procedimento em relação às avaliações.

No basquete, foi essa pesquisa que eles fizeram, no caderno, depois eu pedi para que eles me passassem, eu pedi alguns itens, até para reafirmar. Esse trabalhinho aí serviu para uma avaliação, o querer fazer a aula, aquele há!, eu não sei fazer!, mas, se ele motivar, já é uma coisa. Vai lá e faz, eu não quero que tu, se forme um atleta, eu quero, o movimento do teu corpo, interage com os colegas, com a bola, com a quadra. Então o aluno se esforçando dessa maneira, é uma avaliação. Vejo no geral, o aluno que tolera a dificuldade do outro, que é uma coisa muito difícil hoje para eles. Quem não aceita, não consegue trazer o outro para desenvolver. Esse item da coisa mais social, dessa sensibilidade, é outra

avaliação. Eu dou pontinhos para quem não usa celular, comecei com isso este ano, eu estou arrumando estratégias. Então é isso trabalhinhos, se tem necessidade de fazer provas, eu faço. Mas para mim o mais importante, é a participação dele lá, o movimento dele com o colega com o ambiente.(...). Ele fazendo a prática e relacionando com as regrinhas, ele vai conhecendo, aprendendo, porque ele está junto, aqui não pode por causa disso. Essa parte do conteúdo eles vão pegando na prática, não é só disser: vai lá e joga!, tu tem que conhecer para jogar. Mas eu sempre estou junto ensinando como é para fazer. (PROFESSOR “M”)

A não articulação entre o que se ensina e o que se avalia pode estar na ausência de uma compreensão maior da própria finalidade da Educação Física em relação ao processo de formação dos alunos. Isso poderia ser amenizado se os professores tivessem a oportunidade de realizar cursos efetivamente de formação continuada para a apreensão da orientação pedagógica presente na PCSC, por exemplo.

Há diferentes formas de comprometimento dos professores em nossas escolas. Desde aqueles que estão comprometidos com o fazer pedagógico até o que exerce a profissão somente para receber o salário no final do mês, sem a preocupação com as questões relacionadas à cultura corporal. Porém, essa situação não ocorre por simples “escolha” dos professores em comprometerem-se ou não. As condições objetivas em que se encontram as escolas estaduais – com clara degradação física¹⁶ e espiritual – em que professores e alunos são submetidos, articuladas com a “descontinuidade da formação continuada” (VITÓRIO, 2013) produzem um ambiente em que o estímulo maior acaba por ser o do abandono e não o do comprometimento.

¹⁶ 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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Proposta Curricular de Santa Catarina deve ser o documento orientador da prática pedagógica dos professores da Rede Estadual de Santa Catarina. Analisar o entendimento que os professores têm dela foi um dos focos de nossa pesquisa. Por mais que a PCSC tenha se manifestado, ao menos enquanto referência geral, nos discursos dos professores, ela ainda permanece como uma abstração genérica, quase que uma elaboração transcendente que não pode ser efetivamente posta em prática.

Compreendemos que vários são os motivos que estão atrelados a esta situação. Destacamos a dificuldade de compreensão da fundamentação da Proposta, a falta de condições de trabalho na realização de estudos – individuais ou coletivos –, uma vez que não dispõe de condições financeiras para investir na formação. Ademais, os professores manifestaram que, devido aos baixos vencimentos, são impelidos a trabalhar 40 ou 60 horas para proverem o sustento familiar. Tal condição retira-lhes a possibilidade de reservarem tempo para a formação. Outro aspecto a destacar é o pouco incentivo por parte dos governantes em promover formações continuadas com a finalidade de estudo da Proposta.

Mesmo os professores expressando, em suas falas, o desconhecimento da Proposta, alguns destacam que a mesma necessita ser reformulada, pois já fora elaborada há anos e ainda não se consolidou. Não podemos concordar com esse posicionamento por dois motivos. Primeiro, que ficou evidente o desconhecimento dos educadores sobre os eixos norteadores do Documento orientador, o que interdita aos mesmos uma avaliação coerente da mesma. Segundo, articulado com o primeiro motivo, que para vislumbrarmos a necessidade da alteração de algo precisamos conhecê-lo nos mais diversos aspectos. A PCSC não pode ser refutada pelos professores sem que se lhes permita apropriarem-se minimamente das orientações teórico-metodológicas e possibilitar as condições objetivas, tanto para a apropriação como para a efetivação no processo de orientação da atividade pedagógica.

Continuamos com o pressuposto de que a formação continuada seria um importante recurso para preencher parte dessa lacuna entre a Proposta Curricular e os educadores. Tais formações, no entanto só farão sentido se possibilitar aos educadores a apropriação da Proposta. Ou seja, discutir e relacionar teoria e práticas possíveis de efetivação no cotidiano escolar, de forma que contribua com o processo de ensino e de

aprendizagem. Temos a compreensão de que a formação continuada não pode ser considerada uma solução para a educação, muito menos para a solução de todos os problemas dos educadores. Entretanto, sem dúvida, é fator imprescindível e necessário para a formação dos professores.

O que temos como pano de fundo na atualidade é que estas formações nem sempre são disponibilizadas aos educadores, mesmo que no discurso isso seja apresentado como um direito de todos os professores. Observamos que se constitui em formações esporádicas, com diferentes objetivos em cada encontro, que não apresentam uma continuidade de tempo e conteúdo e, muitas vezes, não são adequadas à realidade desses professores.

Os professores sentem falta de tais formações, acreditam que elas são indispensáveis para desenvolver uma aula de “boa qualidade”, tomando como referência os encaminhamentos da Proposta. Sabem que, para ser professor nos dias atuais, é necessário muito estudo. E se tais estudos não são oportunizados pelo governo, eles não se consolidam em função das condições objetivas de vida dos professores. Tais educadores manifestaram, em suas entrevistas, que no momento não têm condições de buscar formações individuais.

Para a maioria dos professores, os cursos são avaliados como bons quando tratam de questões relacionadas à sua prática imediata. Consideram o curso importante quando oferece atividades práticas para “renovarem” o ensino do seu cotidiano escolar. Os temas avaliados como “bons” – e solicitados para formações – são os ligados à prática da atividade física, como diferentes tipos de brincadeiras, mudanças nas regras dos esportes, atividades diferentes para trabalhar com jogos pré-desportivos e esportivos. Não podemos desconsiderar tais cursos, mas pensando em uma formação relacionada à Proposta, esses se tornam insuficientes para poder esclarecer as orientações da proposta de ensino. Porém, isso pode ser mais uma manifestação da opressão em que vivem os professores, dadas suas condições de trabalho. Mas, esse tema exige outros estudos para aprofundar as implicações disso no cotidiano dos educadores.

Como chamamos atenção, os professores caem no que Vitório (2013) chama de “apologia ao novo”. Consideram que os conteúdos trabalhados nas formações devam estar relacionados ao seu dia a dia, a questões imediatas. Acreditamos que os conteúdos a serem estudados nas formações, - se estas fossem oferecidas aos professores - precisariam estar relacionadas à realidade dos envolvidos de cada macrorregião, sem deixar de estar relacionada ao documento orientador,

discutindo questões de metodologia, de avaliação, de conteúdos embasados na concepção Histórico-Cultural.

Com poucas ofertas de formação continuada para estudos de como trabalhar pedagogicamente embasado na teoria sugerida pela Proposta, os professores desenvolvem suas aulas de acordo com a compreensão de ensino em Educação Física que já têm internalizado, sendo que, muitas vezes, compreendem-no somente como uma questão de prática da atividade física.

Por último, gostaríamos de destacar três diferenças entre as macrorregiões que merecem destacadas. A primeira é relativa à maneira como os professores conduzem suas aulas. Podemos evidenciar em algumas macrorregiões pesquisadas há diretividade do ato de ensinar e em outras uma alternância entre professores que têm direcionamento e professores que não têm tal diretividade do ato de ensinar. A segunda diferença observada nas macrorregiões pesquisadas é a questão da oferta de formações continuadas, com diferenças em termos quantitativos e de abordagem de conteúdos. Isso nos faz levantar a seguinte questão: por que será que em algumas macrorregiões temos mais oferta do que em outras? E a terceira diferença é quanto à realização de reuniões pedagógicas acompanhadas de estudos. Temos macrorregiões que realizam tais estudos e outras que não as realizam, parece não fazer parte das atividades escolares.

Estas diferenças podem estar vinculadas à formação inicial dos professores; às orientações da instituição de ensino; às questões de tradição no ato de ensinar; às orientações das formações continuadas que, mesmo sendo poucas, sempre terminam por internalizar algo de significativo para o professor; à diferença de pessoas com concepções diferentes que estão na coordenação de cada macrorregião. Essas são algumas hipóteses que levantamos, mas que nos limites deste estudo não podemos nos dedicar a sua resolução, permanecendo como temas para outros estudos.

Diante do objeto de estudo de nossa pesquisa – a relação dos professores de Educação Física frente à Proposta Curricular de Santa Catarina e sua formação continuada – concluímos que essa relação é bastante frágil, com poucos elementos que poderiam evidenciar sua efetividade. Podemos constatar que os professores até sentem a necessidade da formação continuada, porém afirmam que pouco lhes é oferecido, menos ainda as que têm o intuito de propiciar a apreensão da Proposta. E como ficam os professores frente a esta realidade? Não conseguem vislumbrar a possibilidade de orientar a atividade de ensino a partir da Proposta, não têm a devida compreensão da mesma, o que

provoca uma desarticulação entre a prática dos professores de Educação Física e a Proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. 5 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

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

DACOREGIO, Norton A. **A Proposta Curricular de Santa Catarina e a formação de seus professores: formação continuada ou capacitação?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar: a teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, Set/Out./Nov.Dez., 2004.

PERES, Elisandra S. **Limites e Possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: Uma Análise Histórico-Filosófica**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e de Desporto. **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 de Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e de Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis, 1998a.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e de Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis, 1998 b.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação.** Florianópolis, 2002.

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

SKRSYPCSAK, Daniel. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Pressupostos teóricos e especificidades da educação física. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** in: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

VITÓRIO, Vania. **O conhecimento em educação física na formação continuada em Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

ANEXO

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EFETIVOS NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

- Há quanto tempo você é professor de Educação Física da Rede Estadual? (incluindo tempo que era ACT e Efetivo)
- Qual foi o ano em que você se efetivou?
- Qual é seu grau de formação? (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado)

AULA EFETIVA

- Quais são as turmas que você trabalha?
- Você poderia nos descrever como é sua aula? (como funciona sua aula de Educação Física?) Você pode me descrever desde o momento em que você tem o primeiro contato com o aluno, até o término da aula?
- Como você organiza sua aula?
- Quais são as atividades e os conteúdos que você costuma abordar?
- Você lembra quais são os conteúdos de Educação Física apresentados na PCSC (ginástica, dança, jogo, esporte).
- Você costuma trabalhar com esses conteúdos?
- Se você vai trabalhar o conteúdo Voleibol, como você organiza esta aula?
- Todos os alunos participam da aula?
- E aqueles que não participam, que dizem não gostar das aulas Educação Física por algum motivo, que encaminhamento você faz?

AVALIAÇÃO

- Como você realiza as avaliações de cada conteúdo trabalhado?
- Você costuma fazer avaliação escrita?
- Quais são os critérios que você utiliza para avaliar seu aluno no fim de cada bimestre?
- Com que frequência você registra o avanço dos seus alunos?
- Você acha essa frequência suficiente para avaliar o progresso dos alunos?
- Você acha importante fazer este registro?

- A partir da avaliação, (do registro descritivo e numeral), o que podemos retirar de positivo ou negativo em relação a nossa prática pedagógica?
- Quem é avaliado no processo de avaliação?

PLANEJAMENTO

- E quanto à programação das aulas (planejamento), como você a faz? De quanto em quanto tempo?
- Como você seleciona os conteúdos relevantes a ser estudados durante o ano letivo?
- Os alunos costumam ajudar na construção do planejamento das aulas?

REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Vamos agora conversar sobre as reuniões pedagógicas que acontecem na sua escola.

- A escola onde você trabalha costuma fazer estas reuniões?
- Você costuma participar destas reuniões?
- Você consegue lembrar quais são os assuntos debatidos nestas reuniões?
- Você já conseguiu retirar ou transmitir algum ensinamento ou encaminhamento para o seu dia a dia nas aulas de Educação Física?

FORMAÇÃO CONTINUADA

Agora vamos falar um pouquinho das formações continuadas, vamos fazer uma retrospectiva das formações, do que você lembra.

- Esta GERED no ano de 2003 a 2010 promoveu quantas formações continuadas?
- Você participou de quantas destas?
- Você lembra quais foram as temáticas (conteúdos) e os palestrantes que ministraram as formações?
- Foram de boa valia, de bom proveito estas formações?
- A PCSC foi debatida, estudada nestas formações?
- Vocês receberam incentivo para participar das formações no período de 2003 a 2010? De que tipo?

- Perante este possível problema de falta de formação continuada, se você fosse a governadora ou governador quais seriam suas ações para tentar resolver estes problemas? Como seriam estas formações?
- O que você acredita que o governo poderia fazer para incentivar os professores a participar das formações?
- Você, por iniciativa própria, já procurou cursos de formações?
- Estes cursos que você procurou fazer qual foi a temática escolhida?
- Você teria interesse em participar de mais cursos de formação continuada?
- O que você entende por Formação Continuada?
- Na sua opinião, quais deveriam ser os conteúdos abordados nas Formações Continuadas?
- Você acredita que a Formação Continuada ajudaria no planejamento e na prática pedagógica diária?
- Você já teve contato, conhece, já estudou a Proposta Curricular de Santa Catarina?
- E você poderia me falar alguma coisa sobre ela? Quando fala proposta o que você lembra?