

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RENATO PORTO DE BORBA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: APROPRIAÇÕES DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO**

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

Orientador: Prof. Dr. Ademir Damazio

**CRICIÚMA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B726f Borba, Renato Porto de.

Formação continuada : apropriações dos professores de educação física do ensino médio / Renato Porto de Borba. - 2020.

126 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2020.

Orientação: Ademir Damazio.

1. Professores de educação física - Formação continuada. 2. Educação física - Ensino médio - Currículos. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.12

RENATO PORTO DE BORBA

**“FORMAÇÃO CONTINUADA: APROPRIAÇÕES DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO”**

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, 19 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Ademir Damazio
(Orientador - UNESC)


Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva
(Membro - UNISUL)


Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Suplente - UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Renato Porto de Borba
Mestrando

Dedico este trabalho a minha família: mãe, pai e irmã que, mesmo com as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, não deixaram de me apoiar e auxiliar nos momentos cruciais do processo e nessa importante etapa. Muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

O meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESC proporcionou uma experiência que me ensinou a querer seguir como mestre e futuro doutor em educação. Vivi momentos nas disciplinas, com apropriação de conhecimento não abstraído na graduação e nos grupos de pesquisa que pude participar. Por todo esse processo, agradeço.

Nessa trajetória tive a presença direta ou indireta de muitas pessoas que tentarei, aqui, agradecer. Primeiramente: à minha família por toda a distância, a saudade; a meus pais e minha irmã que me auxiliaram quando tive dificuldades financeiras, entre outras necessidades.

Quero agradecer ao Prof. Dr. Ademir pela paciência e dedicação durante as orientações, mesmo sabendo de todas as dificuldades de digitação, soube intervir e auxiliar nesse trabalho. Admiro sua sabedoria e presença durante todo esse processo.

Aos integrantes dos grupos de pesquisa: GEPAPe/GPEMAHC e GEPEFE, pelos momentos no qual consegui ir aos encontros, pelos debates e estudos. Aos professores que fizeram parte desde a minha graduação e chegando nas disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação.

Às escolas estaduais e municipais, que integrei como professor, nesses últimos dois anos, extensivos aos colegas de trabalho, professores – que admiro –, aos alunos, diretores e todos envolvidos.

Aos meus amigos, que conheci desde a graduação e no mestrado. Não cito nomes, pois cada um sabe sua valorização e participação ao meu lado, pelas angústias, ansiedades, medos e alegrias.

Muito obrigado, a todos.

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.”

Lev Vygotsky

RESUMO

Este estudo tem como tema a Formação Continuada dos Professores de Educação Física do Ensino Médio. Mais especificamente, seu objeto é a formação continuada dos professores de Educação Física no âmbito da Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC – (2014) em interface com as discussões da Reforma do Ensino Médio/BNCC, em debate na atualidade. Tem o seguinte problema de pesquisa: Quais as apropriações conceituais dos professores de Educação Física, efetivos em escolas de uma cidade situada no sul catarinense, referentes à Proposta Curricular de Santa Catarina/2014 e sua articulação com a Reforma do Ensino Médio/BNCC, decorrentes de estudos pessoais e participações em formação continuada promovida pela Secretária Estadual de Educação? Como metodologia, a pesquisa se fundamentará numa abordagem qualitativa. Assim, dentre as diversas possibilidades dessa modalidade de pesquisa, adota o tipo exploratória, por se caracterizar como um estudo em processo inicial e precisa de auxílio para relacionar hipóteses significativas para futuros trabalhos. A fonte de referência foi a entrevista semiestruturada com dez professores efetivos de Educação Física, lotados em escolas da Rede Estadual de Ensino, situadas na cidade de Criciúma/Santa Catarina. A análise das entrevistas revela o pouco conhecimento, por parte dos professores, sobre os documentos citados e, por decorrência, sobre as possibilidades de articulação entre eles. Os professores expressam que há pouca oferta de cursos, por parte da Secretaria Estadual de Educação e da Gerência Regional de Educação. No entanto, é tangencial o interesse deles pela formação continuada. A participação, nos cursos traz a lógica das relações sociais da atualidade, pois é motivada, basicamente, pelo cômputo de horas com vistas ao acesso no plano de cargos e aumento de salário. Por consequência, as apropriações conceituais não se constituem em conteúdo para as suas práxis docentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores de Educação Física. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Curricular de Santa Catarina.

ABSTRACT

This study has as its theme the Continuing Education of High School Physical Education Teachers. More specifically, its object is the continuing education of Physical Education teachers within the scope of the Curriculum Proposal of Santa Catarina - PCSC - (2014) in interface with the discussions on High School Reform / BNCC currently being debated. It has the following research problem: What are the conceptual appropriations of Physical Education teachers, effective in schools in a city located in the south of Santa Catarina, referring to the Curricular Proposal of Santa Catarina / 2014 and its articulation with the High School Reform / BNCC, arising of personal studies and participation in continuing education promoted by the State Secretary of Education? As a methodology, the research will be based on a qualitative approach. Thus, among the various possibilities of this type of research, it adopts the exploratory type, as it is characterized as a study in the initial process and needs assistance to relate significant hypotheses for future work. In this case, the reference source will be the semi-structured interview with ten effective Physical Education teachers, located in schools of the State Education Network, located in the city of Criciúma / Santa Catarina. The criterion of being an “effective teacher” is justified by the greater possibility of having participated in a continuing education course or study related to PCSC and BNCC. In this, when analyzing the interviewees, it is noticed the lack of knowledge on the part of the teachers about the mentioned documents, and that this interferes in the appropriation to impose a content in their teaching praxis in the school environment. And because they are guiding, they should be beneficial to these teachers in the state education system, focused on the competent bodies in education, to carry out more training courses for the valorization of professionals.

Keywords: High school. Physical Education. Common National Curricular Base.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema da relação entre os componentes centrais da análise.....	25
Figura 2 – Estrutura da Atividade, conforme Leontiev	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAF – Educação Ambiental Formal
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
EEQ – Educação Escolar Quilombola
EM – Ensino Médio
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
GERED – Gerência Regional de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA – (Programme for International Student Assessment) - Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROESDE- Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional
SED – Secretaria de Educação
SC – Santa Catarina
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1.PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	14
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	14
1.2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	21
2 AS BASES TEÓRICAS DE ESTUDO	27
2.1 PRESSUPOSTOS DE VYGOTSKY	27
2.2 TEORIA DA ATIVIDADE.....	34
2.3 A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	37
3.PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E AS	
BASES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO	
MÉDIO	43
3.1 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA.....	43
3.2 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO	
FÍSICA	59
3.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2016) E A BASE COMUM	
CURRICULAR (2018)	63
4. APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À	
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E SUAS	
INTER-RELAÇÕES COM A BNCC DO ENSINO	
MÉDIO	71
4.1 OS PROFESSORES: FORMAÇÃO E SUAS PRIMEIRAS	
MANIFESTAÇÕES A RESPEITO DA PCSC E BNCC.....	71
4.2 ARTICULAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DOS	
DOCUMENTOS NORTEADORES REFERENTES À EDUCAÇÃO	
FÍSICA	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
6.	
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	114

APRESENTAÇÃO

Nos governos pós impeachment da presidenta Dilma Rousseff – Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro – se intensificou o discurso de teor reformista das orientações para a educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi a temática, com posicionamentos a favor e contra. Isso repercutiu amplamente nos diferentes veículos de comunicação e, também, nos meios acadêmicos e científicos da área da Educação.

No estado de Santa Catarina, concomitantemente, se veiculava a implantação das revisões da sua Proposta Curricular (PCSC) expressas no documento de 2014. A partir de 2018, com previsão de culminância para 2020, ocorre o movimento obrigatório de adequação da PCSC com a BNCC.

Portanto, nos últimos, existiu um efervescente debate a respeito de reformas para a educação brasileira e, por extensão, catarinense. Por consequência, emergiu temas de pesquisa a mercê de produção de conhecimento.

É nesse contexto que se apresenta a presente dissertação delimitada por seu objeto de estudo, que congrega formação continuada, com participação de professores de Educação Física, efetivos na rede pública estadual de Santa Catarina. A centralidade está nas apropriações conceituais, por parte desses professores – por decorrência da participação em cursos de formação continuada – a respeito da PCSC, BNCC e a articulação entre elas. Para dar conta da exposição dessa investigação, a dissertação está dividida em cinco capítulos, a seguir descritos.

O primeiro trata da problematização geradora da temática, do objeto, do problema e objetivos. Também, faz anúncios de ordem metodológicas, orientadoras do desenvolvimento da investigação e sua exposição. O segundo capítulo traz as bases teóricas de estudo, com três seções, intituladas, respectivamente: pressupostos de Vygotsky, teoria da atividade e teoria do ensino desenvolvimental. No terceiro capítulo, a referência é a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Bases Curriculares Nacionais e reforma do Ensino Médio. Com o título “Apropriações dos professores em relação à Proposta Curricular de Santa Catarina e suas inter-relações com a BNCC do ensino médio”, o quarto capítulo discute as entrevistas com os professores, principal meio de coleta de dados empíricos. Divide-se em duas seções que refletem as delimitadas centralidade de análise, respectivamente: os professores,

suas formações e primeiras manifestações a respeito da PCSC e BNCC; e articulação entre as orientações dos documentos norteadores referentes à Educação Física. Por fim, são expostas as considerações finais, com elaborações de sínteses referentes ao objeto e problema de pesquisa.

1. PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Nesse capítulo apresento o processo de constituição da temática, objeto, problema, objetivos da pesquisa. Além disso, esboço as bases do método e os procedimentos adotados na investigação e na decorrente exposição. Para tanto, subdivido-o em duas seções: Problematização do Objeto de Investigação e Orientações Metodológicas.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem como tema a Formação Continuada dos Professores de Educação Física do Ensino Médio. Mais especificamente, seu objeto é a formação continuada dos professores de Educação Física no âmbito da Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC – (2014) em interface com as discussões da Reforma do Ensino Médio/BNCC em debate na atualidade.

A gênese e desenvolvimento dessa temática ocorre, ainda na graduação, ao participar do curso de extensão: Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE/LICENCIATURA), do governo do Estado de Santa Catarina, que a UNESC e outras universidades de Santa Catarina desenvolveram com o envolvimento de acadêmicos de vários cursos de licenciaturas. O referido Programa consiste num conjunto de ações para a formação de profissionais na educação, com o objetivo de articular a inserção dos acadêmicos das universidades com as escolas públicas estaduais da educação básica.

A minha participação, em 2017, ocorreu no segundo ano de implantação do programa, que promoveu um curso de extensão com o tema: Organização Curricular na Educação Básica Catarinense. Uma das condições propiciada pelo PROESDE/LICENCIATURA foi o apoio com recursos financeiro do governo estadual, na forma de bolsas aos acadêmicos matriculados em cursos na área de educação.

O curso, antes mencionado, teve uma carga horária de 200 horas, desenvolvidas em dois semestres, com 100 horas cada. Foi ministrado por tutores (docentes) de cada uma das universidades integradas ao curso, por meio de: uma plataforma virtual, ações presenciais e um plano articulado de ações pedagógicas nas escolas.

Sua base de estudo foi a Proposta Curricular de Santa Catarina, em sua última atualização (2014), bem como um tema para um plano de articulação da ação nas escolas. O tema definido foi: Reforma do Ensino Médio. Isso ocorreu por meio de um questionário, formulado pela Secretaria da Educação, para que os acadêmicos, em grupos, procedessem levantamento de dados junto aos estudantes de Ensino Médio. De posse dos dados, foi realizado um seminário com a presença dos coordenadores de educação do estado e município, professores e gestores, a fim de elaborar uma conclusão a respeito da compreensão dessa medida provisória.

Além disso, o ingresso nesse programa proporcionou-me o aprimoramento referente ao estudo sobre o conteúdo da proposta curricular estadual. Também, ocorreu o envolvimento numa ação articulada, junto aos estudantes do Ensino Médio, que contribuiu para a elaboração da conclusão de que há um forte indício da ausência, entre os professores e gestores, de um processo de formação continuada e conhecimento aprofundado sobre a própria Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como em relação ao conteúdo da reforma do ensino médio e o próprio nível de ensino na rede estadual.

O lugar privilegiado de participação no curso também possibilitou a compreensão da importância do envolvimento de professores em processo de formação (inicial e continuada) para a apropriação de conhecimentos, referentes aos diversos componentes curriculares das escolas. Essa importância se volta às discussões do conteúdo revisado da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

Essa compreensão adquiriu um novo estágio, quando da revisão de literatura, pois ela mostrou a carência de estudos que tratasse do objeto da presente investigação. Há estudos que trazem algumas aproximações, mas se distanciam da essência do que aqui é proposto.

Rocha e Souza (2014) analisam proposições a respeito desse nível de ensino no Brasil. Foram investigados os primeiros documentos que regem a composição estrutural do ensino médio, de 1990, até as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), em 2012. A pesquisa direciona os problemas encontrados e a falta de formação continuada nesse nível de ensino. Como solução, propôs mudanças estruturais necessárias para o trabalho docente, como: implementação de espaços para planejamento escolar e a criação de projetos nas escolas.

Pinter (2013) problematiza o entendimento dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino de SC sobre a formação

continuada que receberam entre 2003 e 2010, articuladamente com a Proposta Curricular de Santa Catarina. A partir das respostas dos docentes a um questionário, analisou as formações continuadas recebidas. A autora evidencia a falta de cursos com continuidade de conteúdo, bem como a indisponibilidade de tempo para participar de cursos de formação. Também, fica evidente a não possibilidade de se inteirarem dos conhecimentos pedagógicos da Proposta Curricular do Estado. Afirma que a relação dos professores de Educação Física com a PCSC é frágil. Além disso, não tem uma efetividade, o que infere a necessidade de ações de formação continuada.

Dacoregio (2013) questiona os conceitos de capacitação e formação continuada, a partir de um estudo dos documentos de 1991, 1998 e 2005 da Proposta Curricular de Santa Catarina. Numa pesquisa bibliográfica e documental, contesta as limitações da formação inicial da Proposta Curricular, o que significa uma maior ênfase na formação continuada de professores. Considera que, ao seguir uma filosofia materialista e um pensamento histórico-cultural, presente no documento, as formações desassocia-se dos conceitos pertinentes às referidas bases teóricas. A pesquisa procura frisar os conceitos de capacitação e formação continuada que estão presentes na proposta. Porém, menciona a necessidade de aprofundamento desses conceitos. Considera como solução a implementação de Programas de Formação de Professores, para uma atualização e valorização profissional dos docentes.

Com base na análise dos trabalhos citados, é possível apontar a ausência de um estudo indicador de formação continuada dos professores de Educação Física com foco na compreensão da Proposta Curricular de Santa Catarina, 2014. Nesse sentido, o pressuposto é de que o seu entendimento se concretiza num processo de formação, pois, afinal é ela, explicitada num documento que, no mínimo, deveria nortear o ensino e a educação das escolas do estado.

Além disso, o estudo da Proposta Curricular do Estado se justifica, nesse momento, se articulada com a Reforma do Ensino Médio em 2016, expressa na medida provisória n. 746/2016. Isso porque suas diretrizes trazem implicações não só para a organização curricular e administrativa, mas tem uma concepção de formação humana que precisa ser entendida pelos professores. Nesse âmbito, um questionamento se aventa: existe consonância teórica entre essas duas novas orientações?

Outro aspecto – que subsidia a necessidade de uma formação continuada de professores com temática envolvendo a inter-relação entre PCSC e Reforma do Ensino Médio – é a não participação representativa dos professores na produção desses documentos. Embora a elaboração da atualização da PCSC contou com a participação de professores, por via edital público, mesmo assim, a representatividade é ínfima se considerarmos o universo de professores e demais profissionais da educação pública estadual.

Por sua vez, a Reforma do Ensino Médio se apresenta sem ouvir, em âmbito geral, os professores, pesquisadores e entidades representativas. Ela representa a verdadeira manifestação de algo vindo de cima para baixo, sem uma discussão que pudesse trazer contribuições para as necessidades em que se insere o ensino médio. Por isso, os questionamentos em estudos sobre a referida reforma. Por exemplo, Frigotto e Motta (2017, p.03) assim questionam:

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização – fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador –, despida de relações de poder e sem historicidade.

Essa ausência de diálogo se transforma em argumento para existência de uma formação continuada dos professores, pois, caso contrário, corre-se o risco dos docentes adotarem em sua prática pedagógica orientações decisivas sem os conhecimentos necessários para a compreensão das verdadeiras intenções. Com isso, se evitaria especulações e subsidiariam os professores para uma atuação consciente.

O Estado de Santa Catarina assumiu, desde 1988, uma responsabilidade com a Educação ao propor uma proposta curricular em que explicita as bases teórico-metodológicas. Contudo, tem feito atualizações – 1991, 1998, 2005 e 2014 – para contemplar questões curriculares. Nessas atualizações, que reafirma a opção pela abordagem histórico-cultural, foca na necessidade de abranger e modificar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nesse processo de atualizações, envolveu a participação de profissionais da área da educação, com o pressuposto de que eles representam escola e, por extensão, a sociedade. Ao mesmo tempo, revela implicitamente um apelo para a importância da formação continuada dos professores. Isso se explicita em Santa Catarina (2014, p.27), ao afirmar que os sujeitos humanos têm:

[...] o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional.

Contudo, o que se observa nas escolas estaduais é a oferta de cursos de curta duração (PINTER, 2013; DACOREGIO, 2013), que ocorrem no recesso escolar no mês de julho. Trata-se de algo sem grande influência para prática pedagógica dos professores. Portanto, é algo contraditório com o que estabelece a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] valorização do profissional da educação na escola [...]”. Tal princípio, pende muito mais para as questões de ordem econômico/financeiro do didático pedagógico.

No entanto, não é essa a concepção de formação continuada de professores que queremos enfatizar ou defender no presente estudo. Nossa centralidade é no conteúdo conceitual desses cursos, principalmente, no que diz respeito à organização curricular e administrativa do ensino, com base nas orientações governamentais. Por exemplo, no ano de 2016, a medida provisória n°. 746 foi homologada, pelo atual governo, que estabeleceu novas diretrizes para a estruturação do Ensino Médio. Logo após, em fevereiro de 2017, o Congresso aprovou a medida, se concretizando na lei n°. 13.415/2017. Nela, há o direcionamento para um plano que prevê a introdução, aos poucos, nas escolas do ensino médio como uma educação integral, com a implementação de cinco itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2017).

Como mencionado, as vivências com o contexto escolar e de formação trazem evidências de que muitos professores não estão

atualizados em relação à essa nova reforma. Por consequência, esse desconhecimento interferirá no trabalho nesse nível de ensino que, por sinal, tem um dos piores índices escolares. Tal desempenho resulta da falta de incentivo que, por extensão, é um dos fatores determinantes para o desinteresse dos alunos que, por sua vez, favorece e persiste em um dos problemas atuais que é a evasão escolar.

Evasão e abandono escolar culminam num problema nacional devido às consequências para a sociedade como um todo. É fundamental, portanto, que os fatores que influenciam na incidência e na manutenção de tais problemas em ambiente escolar sejam diagnosticados e tratados para que cada vez mais jovens concluam a educação básica. (AURIGLIETTI, 2014, p 02)

O problema da repetência e da evasão escolar tem desafiado as autoridades constituídas da educação para estabelecer estratégias de políticas com vistas ao acesso e permanência do estudante na escola. De outra parte, gerou necessidade entre os professores e estudiosos, da área da educação, de elaborar proposições de organização do ensino e da educação, que se traduzem em tendências.

Para Darido (2013, p. 13), ao longo dos anos, o currículo escolar em Educação Física tem sido discutido com fundamentos em diversas perspectivas teóricas. Cada qual, traz um teor de questionamento em relação às demais:

Os objetivos e as propostas educacionais da educação física foram se modificando ao longo dos últimos anos, e todas essas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas. Na educação física, assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de pensar e implementar a disciplina na escola.

Nesse âmbito, surge o pressuposto de que essas propostas educacionais se apresentam e não são compreendidas pelos professores (PINTER, 2013; DACOREGIO, 2013). Isso ocorre, inclusive em relação à Proposta Curricular de Santa Catarina e à BNCC do Ensino Médio.

Estudar a formação continuada dos professores, nesse momento, se torna uma temática imprescindível pois, no ano de 2018, a Secretaria de Estado da Educação lança, novamente, um edital na qual os professores se inscrevessem a fim de participar do processo de elaboração da Proposta de Curricular em consonância com a BNCC. Esse processo se estende, em 2019, com a elaboração final do documento, assessorado por consultores em cada área de conhecimento. Acresce-se, ainda, ação de formação dos professores selecionados – inscritos em conformidade do edital – que serão os multiplicadores na formação continuada dos demais docentes da Rede Estadual e das redes municipais que, eventualmente, adotarão a proposta estadual.

Mas, formação continuada de professores de Educação Física, para que? Numa perspectiva teórica Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade – base que fundamenta a Proposta Curricular de Santa Catarina – dir-se-ia que toda formação, que dizem respeito ao contexto escolar, se galga em apropriações conceituais referente às máximas produções da humanidade: os conceitos científicos. Sendo assim, a premissa que move o presente estudo é a de que a participação dos professores em cursos e reuniões de estudos se constitui em uma ‘ação de estudo’ pertinente à sua atividade principal (LEONTIEV, 1978), o ensino. São nesses momentos que ocorrem apropriações conceituais peculiares da atividade pedagógica que, segundo Moura, Sforini e Lopes (2017), se confluem a atividade de ensino (do professor) e de aprendizagem (estudante). Ao se falar em apropriações de conceitos, segundo Davíдов (1988), elas podem ter conteúdos diferentes: teórico, se vinculado às relações essenciais dos conceitos científicos (máximas produções humanas); e empírico com base nos conceitos espontâneos que se fundamentam nas aparências externas do objeto, extraídas pelos órgãos dos sentidos.

Diante desse contexto, apresento o seguinte **problema** pesquisa: Quais as apropriações conceituais dos professores de Educação Física, efetivos em escolas de uma cidade situada no sul catarinense, referentes à Proposta Curricular de Santa Catarina/2014 e sua articulação com a Reforma do Ensino Médio/BNCC, decorrentes de estudos pessoais e participações em formação continuada promovida pela Secretária Estadual de Educação¹?

¹ Considero como formação continuada promovido pela Secretaria Estadual de Educação, não só cursos promovidos pelo órgão Central (SED), mas também aqueles propostos pelos seus órgãos descentralizados tais como: GERED e a própria unidade escolar.

Desse problema, decorre o **objetivo geral**: analisar, com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, as apropriações dos professores que articulam o conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina com a Reforma do Ensino Médio (BNCC), decorrente de estudos pessoais e da participação em processos de formação continuada promovida no âmbito Secretaria Estadual de Educação.

O problema de pesquisa e seu objetivo geral dão subsídios para questionamentos deles decorrentes que, de modo pontual contribuirão para a condução da investigação: Quais as apropriações – de ordem conceitual e metodológica – dos professores de Educação Física referentes à Proposta Curricular de Santa Catarina? Os professores de Educação Física articulam as bases da PCSC com a BNCC?

Como forma de direcionar a atenção para as questões mencionadas, definimos os respectivos **objetivos específicos**: 1) analisar as apropriações, de ordem conceitual e metodológica, dos professores efetivos, que lecionam a disciplina de Educação Física, a respeito da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014; 2) investigar a ocorrência ou não de articulação entre os conhecimentos a respeito da PCSC com a BNCC, por parte dos professores.

Quando falo de conhecimento da BNCC, a referência é as orientações e regulamentações expressas na lei Nº 13.415/2017 que tratam da Reforma do Ensino Médio. Além disso, considerarei as apreensões dos participantes da pesquisa, referentes à Reforma, de publicações científicas (periódicos, livros e trabalhos em eventos). E, quando me refiro à Proposta Curricular de Santa Catarina, falo dos dois últimos documentos de sua atualização: 1) Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica (SANTA CATARINA, 2014) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Esta última, embora se refira ao Ensino Fundamental e Educação Infantil, foi referência movida pelo pressuposto de que ela daria anunciativa do que se pode inferir para o Ensino Médio, cujo documento ainda se em processo de elaboração.

Os objetivos, geral e específicos, apontam para a necessidade de demarcações, principalmente, no que diz respeito à abrangência espaço/temporal e à condição profissional do professor. Isso ocorrerá na próxima seção.

1.2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Em termos metodológicos, a pesquisa se fundamentará numa abordagem qualitativa. Isso porque se argumenta na afirmação de Sampieri; Collado; Lucio (2006 p.15), de que a pesquisa qualitativa:

[...] dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade.”

Assim, dentre as diversas possibilidades dessa modalidade de pesquisa, adota o tipo exploratória, por se caracterizar como um estudo em processo inicial e precisa de auxílio para relacionar hipóteses significativas para futuros trabalhos. Para Cervo; Bervian e Silva (2007 p.63-64), a pesquisa exploratória tomo por base pelas situações que serão descobertas. Os autores afirmam que:

Esse tipo de pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação. Recomenda-se a pesquisa exploratória quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado.

Mas, essas duas tipologias de pesquisa – qualitativa e exploratória – na presente investigação, se inserirão num contexto teórico mais amplo: perspectiva Histórico-Cultural, que tem com matriz o Materialismo Histórico e Dialético. Por consequência, requer uma postura metodológica que evidência o movimento dialético da gênese e desenvolvimento do objeto de estudo.

A respeito do Materialismo Dialético, Netto (2011 p. 42) diz que, nessa base teórica, a produção do conhecimento;

[...] “ começa-se “ pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o método.”

Para tanto, adoto como base os três princípios do método de Vygotski. Um deles se refere à **Análise do Processo ao Invés do Objeto/Produto**, pois segundo Vygotski (1995), [...] “a partir desse olhar o objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário perscrutá-lo nesse processo.”

De acordo Zanella et al (2007, p. 05), Vygotski, ao adotar a análise Genotípica ao invés de Fenotípica, propõe a busca da

[...] emergência histórica e social do fenômeno, através da análise do desenvolvimento histórico do mesmo, ao que ele se refere como a busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde que apareceu até o seu desaparecimento ou até tornar-se “automatizada”.

O segundo princípio se refere à **Contraposição das Tarefas Descritivas e Explicativas de Análise**, em que Vygotski (1995) destaca a necessidade de se [...] “estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações.”

Por fim, o terceiro princípio traz a preocupação com o **problema da conduta fossilizada**, isto é, os processos que se estende por extenso estágio de desenvolvimento histórico e, com o tempo, se fossilizam. As formas fossilizadas são encontradas nos processos psicológicos automáticos ou mecanizados, dado o grande número de repetição. Isso ocorre porque elas perdem sua aparência original, fazendo com que seu aspecto externo não dê subsídios reveladores de sua natureza interna. Segundo Vygotski (1983), a conduta fossilizada cria grandes dificuldades para a análise do objeto de estudo. Por isso, a necessidade de buscar as suas origens.

Os três princípios destacados dão suporte para o estudo do desenvolvimento das apropriações dos professores a respeito da PCSC/2014, articuladamente com a Reforma do Ensino Médio/BNCC. Para tanto, eles prescrevem a necessidade de fontes de análise que levarão ao entendimento do movimento referente ao desenvolvimento desse objeto de estudo.

A adoção do método de Vygotski – matriz materialista histórico e dialética – se justifica pela sua orientação de se tratar o objeto de estudo em sua essência. Isso significa que se faz necessária a busca, no movimento histórico, da gênese e do desenvolvimento do objeto de pesquisa, de modo a identificar as relações substanciais que o constitui, seus componentes, seus motivos de estagnações e superações. Enfim,

não se trata apenas de encontrar evidências empíricas, quantificá-las e, a partir delas, fazer inferências e sugestões.

Entendo, assim como Duarte (2002), que a aderência ao método de Vigotski traz como pressuposto de que existem formas superiores e inferiores de desenvolvimento atividade do professor e do próprio entendimento de formação profissional para a docência. Ou seja, as relações profissionais para a atividade educativa se complexificaram no processo histórico e se distanciaram das compreensões que as originaram. Isso significa que se trata de um entendimento adverso inclusive de tendências atuais como, por exemplo, o relativismo pós-moderno ao defenderem “um multiculturalismo relativista para o qual não existiriam saberes mais desenvolvidos que outros; existiriam apenas saberes diferentes”.

Por isso, a consideração do pressuposto de que o desenvolvimento das apropriações dos professores a respeito da PCSC/2014 articuladamente com a Reforma do Ensino Médio/BNCC requer fontes de análise. Uma delas é o próprio referencial teórico, Histórico-Cultural, que dará subsídios para a análise do objeto propriamente dito, os conceitos apropriados pelos professores. Nesse caso, a fonte de referência será a entrevista semiestruturada com dez professores efetivos de Educação Física, lotados em escolas da Rede Estadual de Ensino, situadas na cidade de Criciúma/Santa Catarina. O critério de ser “professor efetivo” se justifica pela maior possibilidade de terem participado de curso de formação continuada ou de estudo referente a PCSC e a BNCC. A inclusão de professores ACT correria o risco de eles não terem participado de cursos, pois, normalmente, ocorre no início do ano letivo em que eles estão em processo de escolha de vagas. Além disso, geralmente, são raras as oportunidades de os ACT’s serem convocados para a participação desses cursos². Para tanto, adotar-se-á, os seguintes critérios, além da condição de ser efetivo:

1) Ter participado de reuniões pedagógicas ou cursos de formação continuada que, entre as temáticas, abordou a PCSC/2014 e a BNCC/Ensino Médio. Isso requereu um levantamento preliminar na 21ª GERED sobre: o número de professores efetivos; cursos de formação de professores promovidos, desde 2014, que trataram da nova versão da PCSC e/ou BNCC/ Ensino Médio; e indicações de estudos sobre a mesma temática em reuniões pedagógicas.

² Por exemplo, no processo de atualização das propostas curriculares de Santa Catarina, os editais estipulavam como critério de inscrição a condição de ser professor efetivo.

2) Ou, ter estudado a PCSC e a Reforma do Ensino Médio/BNCC, espontaneamente ou por algum motivo especial, por exemplo, para concursos. Essa possibilidade está para os professores que se efetivaram no último concurso no ano de 2017.

Consequentemente, não é possível considerar que os professores efetivos tenham adquirido conhecimentos nos cursos de graduação, uma vez que suas lotações ocorreram por concursos anteriores a 2014, ano de lançamento da última revisão da PCSC.

De posse desses dados preliminares, foram estabelecidos outros critérios, presumindo um possível grande ou pequeno número de professores dispostos à participação do estudo. Um desses novos critérios foi a disponibilidade espontânea de alguns professores. Se ocorresse um número muito alto de adesão ao estudo, estabelecemos como critério um número x por década de tempo de serviço no magistério estadual. No entanto, o contato inicial com as escolas do município de Criciúma, por meio de e-mail e por telefone, foi constatado que atualmente existe 22 professores efetivos. Na comunicação direta com esses professores, 10 deles se prontificaram a conceder entrevista: sete entre 20 e 30 anos de serviço, dois entre 5 e 10 anos e um com 15 anos de docência.

No que diz respeito ao Roteiro de Entrevista, as questões centrais trataram de evidenciar: os espaços e tempos de estudo sobre a PCSC e BNCC/Ensino Médio, os conceitos mais evidenciados, as falas dos professores sobre os conceitos, as indicações de manifestações no cotidiano da escola e nas aulas de Educação Física, os conceitos fossilizados, tanto no que diz respeito à formação continuada quanto da PCSC e BNCC/Ensino Médio, com olhar para as suas origens e fontes.

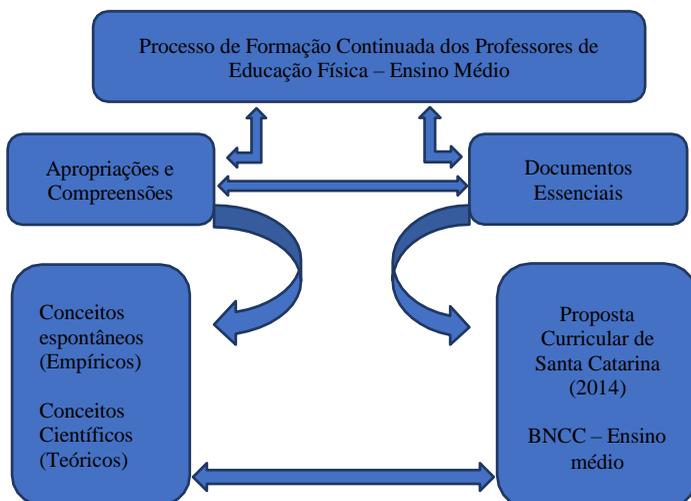
Mesmo com um problema definido, a pesquisa dá margem para o estudo de múltiplas possibilidades de análise. Por isso, dada às condições objetivas para o seu desenvolvimento de modo mais abrangente, necessário se fez a definição de componentes centrais de análise. Por isso, foi estabelecido previamente – com base no referencial teórico e no próprio problema de pesquisa – **duas categorias** (centralidades) a serem focadas no processo de análise: 1) as **apropriações e compreensões** dos professores de Educação Física referentes à Proposta Curricular de Santa Catarina/2014 2) **a articulação** entre PCSC e a BNCC. Porém, no decorrer dos dados da entrevista, um novo movimento emergiu:

A definição dessas novas categorias, se desprendem do objeto do problema de pesquisa. Além disso, elas se atrelam ao próprio referencial

teórico. A primeira, **as apropriações e compreensões**, se fundamenta no pressuposto da Teoria Histórico-Cultural no que diz respeito às características dos conceitos historicamente produzidos pela humanidade. Vygotsky (2013) considera dois tipos: conceitos espontâneos e conceitos científicos. A partir, dessa classificação Davýdov (1982 e 1988) os referenciam pelo seu conteúdo: os primeiros se caracterizam pela base *empírica*; o conceito científico tem fundamentos de cunho *teórico*.

A segunda categoria, a **articulação** entre a PCSC e a BNCC, emerge de documentos e da literatura correspondente. Por isso, fez-se necessária a leitura de dois documentos essenciais – a Proposta Curricular de Santa Catarina e a Base Nacional Comum Curricular – com o objetivo de explicitar seus pressupostos e orientações. Como forma de subsidiar a reflexão sobre a referida articulação, também recorri a produções científicas que, de algum modo, fez uma leitura crítica referente à uma e outra proposta. Seguindo as orientações de uma pesquisa de base materialista histórico e dialética, apresento a seguir um esquema/modelo que explicita o movimento da análise empreendida no estudo.

Figura 1: Esquema da relação entre os componentes centrais da análise.



Fonte: Produção do autor

Exposto o processo de constituição do objeto, do problema, da base metodológica referentes à pesquisa, bem como a explicitação de seus componentes essenciais, vale anunciar os seus referenciais teóricos que constituem o segundo capítulo da dissertação.

2. AS BASES TEÓRICAS DE ESTUDO

Nesse capítulo, apresento as bases teóricas da pesquisa. Para tanto, divido em três seções intituladas, respectivamente: Pressupostos de Vygotsky, Teoria da Atividade e Ensino Desenvolvimental. No que diz respeito aos pressupostos de Vygotsky, o foco é para as suas premissas básicas sobre seus estudos, especialmente em relação à formação de conceitos. Na segunda seção, apresento os conceitos básicos da Teoria da Atividade e sua estrutura, tendo como base os estudos de Leontiev e seus continuadores. A terceira seção trata, basicamente, de uma organização de ensino fundamentada nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural. Vale dizer que o trânsito por essas bases teóricas se justifica por ser ela que fundamenta a Proposta Curricular de Santa Catarina.

2.1 PRESSUPOSTOS DE VYGOTSKY

Considerado o precursor e estudioso da Psicologia Histórico-Cultural, L. S. Vygotsky (1896-1934) iniciou seus estudos em medicina (1913), por insistência de seus pais, na Universidade de Moscou (VEER; VALSINER 1996).

Nessa mesma universidade (1924), “[...] inicia seus trabalhos no Instituto de Psicologia e funda o Instituto de Deficiências, que passa a dirigir”. (DAVIDOV; ZINCHENKO, 1999). Nesse curto espaço de tempo, entre 1924 e o ano de 1934 data de seu falecimento, Vygotsky dedicou seus estudos às atividades científicas e educacionais.

Assim, para Vygotsky, a educação não se resume à aquisição de um conjunto de informações; ela é uma das fontes de desenvolvimento e ela própria se define como o desenvolvimento artificial da criança. O papel essencial da educação é, pois, de assegurar seu desenvolvimento, proporcionando-lhe os instrumentos, as técnicas interiores, as operações intelectuais. Em várias oportunidades, Vygotsky fala da aprendizagem de diferentes tipos de atividades. (COELHO, 2010, p.31)

Seguindo os estudos a respeito da linguagem, compreende-se que o processo de formação de conceitos se associa “[...]ao pensamento,

à representação, ao juízo, às tendências determinantes, [...]” (VIGOTSKI, 2001, p.169).

Os estudos pela formação dos conceitos iniciaram-se por Vigotski em meados de 1927, em que direciona algumas fases: “[...] uma primeira fase relacionada a replicações e desdobramentos de trabalhos feitos por Ach e seus seguidores e uma segunda fase ligada a replicação e desdobramentos do trabalho de Piaget.”³ (VEER; VALSINER 1996).

Segundo Veer e Valsiner (1996), Vigotski ao dialogar com os estudos de Ach, aponta avanços e restrições da sua abordagem. Contudo, há algo que chama atenção: na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Ach afirma que existe “zonas sensíveis”, o que Vigotski entende de possibilidades dos sujeitos que se manifestam em processos interativos mediado por situações da prática social, isto é, “zona de desenvolvimento proximal”. Esse conceito, dada a sua importância será discutido mais adiante.

No que diz respeito à investigação sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, Vigotski (2000) apresenta dois estudos. O primeiro, que passaremos a detalhar, teoriza, experimentalmente, com base na observação de um grupo de crianças, no qual destaca três estágios no desenvolvimento: **sincretismo, formação de complexos, conceitos genuínos.**

No primeiro estágio, **sincretismo**, as crianças – diante de determinado grupo de objetos – os selecionam de acordo com sua proximidade espacial. Portanto, não estabelece um vínculo em comum entre os mesmos e, a partir disso, havia uma comunicação com os adultos, embora não seja por meio de palavras.

A comunicação entre adultos usando conceitos reais e crianças usando seus equivalentes funcionais era possível porque adulto e criança partilham um contexto comum na forma do

³Segundo Vigotski (2001, p. 73), Ach e Piaget são considerados percursores da pesquisa moderna “que aproximam as investigações em psicologia com questões da filosofia e a tentativa de desenvolver imediatamente, no processo de investigação psicológica, questões de importância primordial para vários problemas filosóficos que, inversamente, também dependem de uma concepção filosófica em suas abordagem e solução.”

mundo de objetos a que estão se referindo.
(VEER; VALSINER 1996, p.288)

Nesse nível, Vigotski (2000) observou a existência de três subestágios. No primeiro, *formação da imagem sincrética*, em que a preocupação era fazer com que a criança estabelecesse a correspondência entre o objeto e o significado da palavra. Trata-se de um período caracterizado como sendo de provas e erros do pensamento infantil. Eram selecionados objetos arbitrários, na tentativa de induzir a criança ao erro. Ela toma um determinado objeto e o substitui aleatoriamente por outro quando percebe que não é o correto.

No segundo subestágio, *disposição espacial*, os objetos selecionados ficariam próximos uns dos outros originalmente. Sua característica principal é que a criança se orienta por vínculos subjetivos sugeridos pela própria percepção.

O terceiro subestágio, *atribuição de significados*, é marcado pela atribuição, pela criança, de um único significado aos representantes dos distintos grupos. Nesse caso, o significado de uma palavra nova resulta de uma elaboração.

O segundo estágio, **formação de complexos**, em que a criança supera a percepção sincrética do objeto para formar um complexo, a partir da seleção de um objeto que representa algo concreto e estabelece vínculos objetivos com os demais com base no conhecimento que ela possui. Portanto, há formação de vínculos e estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, isto é, existe um critério de unificação, generalização de objetos particulares, bem como a ordenação e sistematização da sua experiência.

Trata-se de um novo passo a caminho do domínio do conceito, de um novo estágio no desenvolvimento do pensamento da criança, que suplanta o estágio anterior e é um processo indiscutível e muito significativo no mundo da criança. (VIGOTSKI, 2000, p 179).

Para subsidiar a caracterização desse novo estágio, Vigotski (2000) o divide em cinco subestágios. O primeiro, *associativo*, em que a criança seleciona um objeto com base em uma de suas qualidades externas, por exemplo, cor. Ela deixa de nomear os objetos de forma comum e passa a caracterizá-los com nomes familiares. Há

estabelecimento de conexões entre os objetos com base em um núcleo ou traços observados no objeto. Nesse caso, as palavras sintetizam os nomes de um grupo, que unem os objetos a ele pertencente. Portanto, existe uma abstração, isto é, um traço comum entre diferentes unidades.

No segundo subestágio, *complexo de coleções*, “[...] consiste em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais que, estruturalmente, lembram o que costumamos chamar de coleções.” (VIGOTSKI, 2000, p.183).

O terceiro, *complexo de cadeias*, existe uma relação contínua entre um objeto de referência, numa cadeia única e complexa. Para Vigotski (2000 p.186), “no complexo em cadeia o centro estrutural pode estar ausente. Elementos concretos particulares podem estabelecer vínculos entre si, evitando o elemento central ou a amostra.”

No quarto, *complexos difusos*, o próprio objeto caracteriza-se difuso, “[...]o análogo natural do complexo difuso no desenvolvimento do pensamento da criança são as generalizações que a criança produz precisamente naqueles campos do seu pensamento[...].” (VIGOTSKI, 2010, p.189). A generalização ocorre com base em traços que resvalam e oscilantes, levando-os a substituí-los por outros. Trata-se de um momento do desenvolvimento do pensamento infantil caracterizado pela manifestação de que a criança inicia o seu raciocínio para além dos limites do seu mundo direto e da sua experiência imediata. Nesse âmbito, ela descobre a possibilidade de substituir critérios difusos por generalizações arriscadas.

E, por fim, *pseudoconceito*, em que os objetos se apresentam com um conceito realista e, ao mesmo tempo, se tornam originalmente diferentes. Para Vigotski (2000, p. 190) esse complexo é;

[...] a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica.

O último e terceiro estágio de desenvolvimento do pensamento na criança, **conceito genuíno**, Vigotski (2000) considera que, em suas fases iniciais, não ocorrem de forma cronológica. Em relação à anterior, essa fase se caracteriza pela transformação do pseudoconceito em verdadeiros conceitos, genuínos. Há, pois, a transformação do pensamento habitual, empírico (cotidiano) em algo intelectualmente

diverso caracterizado pela possibilidade de decomposição, análise e abstração.

Mas o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados, elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência. (VIGOTSKI, 2000, p.220).

Esse estágio também é dividido em subestágios. No primeiro, há semelhança com o pseudoconceito. Segundo Vigotski (2000) “a criança coloca os diferentes traços de um dado objeto em condições diferentemente favoráveis quanto à atenção.”

Vigotski (2000) denomina o segundo subestágio de *conceitos potenciais*, uma vez que a criança reúne um grupo de objetos que caracteriza um procedimento generalizado com base em um traço comum.

O terceiro subestágio, *combinação de atributos*, em que a criança revela o desenvolvimento de abstrações de determinados atributos, não mais dependente da situação concreta, mas em uma nova base.

Só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade. Esta formação constitui a quarta e última fase na evolução do pensamento infantil. (VIGOTSKI, 2000, p. 226).

Em seu último subestágio, *conceito* propriamente dito, surge quando a palavra, o signo, tem papel decisivo. O signo, palavra é usado de modos distintos e como meio para diferentes operações, que permitem à distinção entre o nível complexo e conceito genuíno. Um conceito só surge quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e a abstração resultante se torna o principal instrumento de pensamento.

Continuando com os estudos experimentais direcionados a formação conceitual, Vigotski (2000) se centra no posicionamento das crianças envolvidas na pesquisa diante de situações que o levou a identificar dois níveis de desenvolvimento do pensamento conceitual.

No primeiro, Vigotski (2000), o distingue como um estágio inferior, denominado de **conceito espontâneo**, cujo traços revelam apenas descrição simples da realidade empírica. O segundo, o nível de **conceito científico**, em que as explicações não ocorrem apenas com um exemplo (singularidade), mas na inter-relação com outros conceitos, isto é, num âmbito de um sistema.

Vigotski (2000) faz restrições aos estudos de Piaget, pois seu método centra-se na relação sujeito-objeto em que só é revelado os conceitos espontâneos e, mesmo assim, não há demonstração que são realmente conscientizados. Ou seja, a própria criança não toma consciência ao operá-los, pois submete-se a uma atenção direcionada ao objeto representado e não pela própria ação de se pensar.

É por isso que Piaget, que limita a história do pensamento infantil ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos, não consegue entender como os conceitos científicos não podem surgir senão de fora no reino do pensamento espontâneo da criança. (VIGOSTSKI, 2000, p. 290).

Ao realizar seus experimentos com crianças, Vigotski (2000) traz evidências de que, na escola, ocorre um processo de desenvolvimento interior dos conceitos científicos. Portanto, faz restrições às teorias que defendem o contrário. Da mesma forma discorda daqueles que defendem que o desenvolvimento dos conceitos científicos no processo escolar não apresenta diferente essencial com os demais conceitos formados na experiência extraescolar. Por isso, que ele se propõe a “[...] demonstrar que os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, que o curso do seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos.” (VIGOTSKI, 2000, p. 252).

O autor, sem desconsiderar as contribuições dos estudos de Piaget lança duas teses que as contrariam. A primeira é de que o desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos apresenta peculiaridades qualitativas básica própria do pensamento infantil em uma determinada fase evolutiva. A segunda é de que os conceitos científicos da criança “[...] revelam não só traços opostos àqueles que

conhecemos da investigação dos conceitos espontâneos, mas também traços afins a eles.” (VIGOTSKI, 2000, p. 260). Subjacente a essa tese, Vigotski (2000) lança a hipótese que deve coexistir, em vez de antagonismo, relações de caráter complexo e positivo entre aprendizagem e desenvolvimento. Há uma interligação e influência mútua no processo do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, porém, há um movimento distinto entre eles, tanto pelo viés de seu desenvolvimento como pelo modo de funcionamento. Os conceitos espontâneos se formam por meio do jogo mútuo de associações, enquanto os conceitos científicos se formam por uma operação intelectual em que participam todas as funções mentais numa, em combinação específica.

Vigotski (2000) afirma que a formação desses dois tipos de conceitos segue caminhos opostos, em unidade dialética. Os conceitos cotidianos se desenvolvem em movimento ascendente, isto é, de baixo para cima, em direção aos conceitos científicos, decorrente da apropriação das significações destes. Por decorrência, o desenvolvimento dos conceitos científicos é caracterizado pelo movimento contrário, de cima para baixo, em direção aos conceitos cotidianos.

De acordo com Vygotski, (1993, p.253):

O conceito cotidiano cria uma série de estruturas necessárias para que surjam as propriedades inferiores e elementares dos conceitos. Por sua vez, o conceito científico, depois de ter percorrido de cima para baixo certo fragmento de seu caminho, abre espaço para o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, preparando de antemão uma série de formações estruturais necessárias para dominar as propriedades superiores do conceito.

É no âmbito dessas discussões que o autor define dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro o chama de desenvolvimento real, caracterizado pelas funções mentais adquiridas pela criança, que a possibilita a realização de determinadas ações, sem depender do auxílio de outras pessoas. O outro nível, que Vigotski (2000) denomina zona de

desenvolvimento imediato ou desenvolvimento proximal,⁴se manifesta quando os sujeitos diante de uma nova situação da prática social, a ser apropriada, revela que tem possibilidade, mas ainda depende do auxílio de outra pessoa.

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. (VIGOTSKI, 2000, p.351)

Isso significa dizer que, o processo de desenvolvimento em nível de zona proximal, ocorre diante de situações novas, marcadas por interações entre sujeitos que, de uma parte conclamam por ajuda e outros dispostos a auxiliar. Tal interdependência é segundo Vygotsky (2000) mediada por um conhecimento a ser apropriado. Constituem-se elementos de mediação: o signo, a palavra, o símbolo.

Portanto, a mediação ocorre em um processo pedagógico num contexto de interação entre professor e o aluno, em que entra em cena os conceitos em processo de apropriação que se apresentam na forma de signos ou palavras. Daí a relevância da presença docente em sala de aula envolto por um modo de organização do ensino que concretize a apropriação, pelos estudantes, do conhecimento científico. Requer, pois, um saber dialogar, questionar, problematizar e solucionar questões relevantes para que coloque os estudantes em movimento de pensamento conceitual.

Nessa seção trouxemos alguns pressupostos dos estudos de Vigotski a respeito da formação dos conceitos, do desenvolvimento da criança e de mediação. Entendemos que eles são necessários para a análise do objeto do presente estudo. Na próxima seção, a referência é outra temática da Teoria Histórico-Cultural: atividade.

2.2 TEORIA DA ATIVIDADE

⁴ Zóia Prestes entende que a melhor tradução do russo para o português seria zona de desenvolvimento eminente, em vez de zona de proximal ou imediato. No entanto, preferimos adotar a grafia do próprio texto citado.

Nessa seção o foco é o conceito de atividade, tendo como principal autor Leontiev, além de outros que o adotam como referência e propõe elementos teóricos novos. Tal conceito é referência para qualquer estudo que pretende discutir processos de formação humana, na perspectiva materialista histórico e dialética e na especificidade da Teoria Histórico-Cultural.

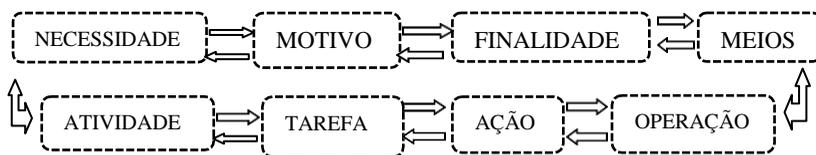
Leontiev (1978) parte do pressuposto que a atividade se constitui como o componente ontogenético essencial do desenvolvimento humano e da consciência. Ele procurou estabelecer a conexão entre a estrutura externa humana com a atividade psicológica.

O problema teórico de Leontiev era explicar o funcionamento dos processos internos da mente, ou seja, a estrutura interna da atividade psicológica, de modo a compreender os processos de mobilização do pensamento e tomada de consciência. (RIBEIRO, 2010, p.120)

Para Leontiev (1978), a atividade do sujeito está intercedida pelos reflexos psíquicos da realidade. Nesse sentido, o autor procurou destacar os seus elementos estruturais bem como a relação entre eles. Toda atividade humana tem como característica um conjunto de componentes que coloca o indivíduo humano em movimento de ação/reflexão, quais sejam: necessidades, geradora de motivos, objetivos e finalidades, bem como os meios – as condições – para atingir as finalidades. Davíдов (1988) denomina esses componentes de essenciais. Deles, é que se apresentam os componentes correlatos: atividade, tarefa, ação e operação.

Esses componentes, por se inserir no contexto humano, não são fixos e estão em constantes processos transformativos. Isso significa dizer que, no movimento histórico do desenvolvimento humano ou mesmo em condições específicas, pode ocorrer o surgimento de uma nova necessidade, geradora de um novo motivo. Nesse momento, ocorre a transformação de uma ação em atividade ou operação e vice-versa. Por consequência, requer novas condições para que a finalidade seja alcançada. Portanto, o motivo é o objeto que satisfaz a necessidade e assim torna-se uma finalidade. Essa estruturação e a relação transformativa da atividade é apresentada de forma esquemática na figura 2, a seguir.

Figura 2. Estrutura da Atividade, conforme Leontiev (1978):



Fonte: Produção do autor

De acordo com Leontiev (1978), a necessidade real advém de uma reflexão, a partir de uma atenção que se volta ao objeto, que produz um motivo entrelaçados com as condições já produzidas historicamente que permite a sua satisfação. Isso possibilita o estabelecimento de uma tarefa ligada à finalidade que, por sua vez, requer a organização de um conjunto de ações que se efetivam por meio de determinadas operações. Entretanto, isso não ocorre de forma linear ou de imediato.

Acontece que, na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade "não conhece" seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função; isto é, torna-se um motivo. (LEONTIEV, 1978, p.14)

Ao compreender que o próprio sujeito, quando nasce, está envolto de necessidades, Leontiev (1978) conclui que elas só se efetivam na própria atividade e, ao longo, do processo de desenvolvimento é que cada vez mais coloco o sujeito em ação.

O autor estabelece a diferença entre as necessidades do homem e do animal. Nesta, a satisfação da necessidade ocorre diretamente com os objetos ao seu redor, isto é, depende daquilo que está a sua disposição. Por sua vez, na atividade do homem, as necessidades se desenvolvem a partir do que ele produz. "Afinal, a produção é também diretamente consumo, o qual cria a necessidade. Em outras palavras, o consumo é mediado pela necessidade de um objeto, sua percepção ou sua apresentação mental." (LEONTIEV, 1978 p. 15).

Nessa diferenciação entre as necessidades humanas e animais, o autor chama atenção para uma especificidade no homem: o componente histórico.

Embora as necessidades humanas cuja satisfação constitui uma condição necessária para manter a existência física difiram das necessidades humanas que não têm homólogos nos animais, este desenvolvimento não se dá de forma absoluta, e a transformação histórica envolve toda a esfera de necessidades. (LEONTIEV, 1978, p. 16)

A ideia de que as necessidades são produção da atividade humana, tem um sentido materialista-histórico. Sendo assim, requer um movimento para entender a necessidade. Para tanto, precisa-se superar o entendimento hedonista dos motivos – busca do prazer – que “[...] conduz a uma confusão de fenômenos absolutamente díspares e de níveis completamente diferentes da regulação da atividade.” (LEONTIEV, 1978 p.153).

O autor questiona a concepção hedonista:

Mas as experiências subjetivas, as vontades, os desejos etc. não constituem motivos, uma vez que, por si mesmos, não são capazes de gerar a atividade direta e, conseqüentemente, o problema psicológico principal reside em compreender qual é o objeto de dado desejo, vontade ou paixão. (LEONTIEV, 1978 p.153).

No entanto, Davidov (1999) sem ser hedonista faz algumas restrições sobre a estrutura da atividade de Leontiev, com a justificativa de que as pesquisas levam tempo para serem formuladas e, nos últimos anos, essa teoria teve avanços significantes.

Porém, o mesmo faz crítica sobre os elementos constitutivos da teoria da atividade apontados por Leontiev. Sem negar tal estrutura, Davidov (1999) inclui o desejo, as emoções e a vontade. Na sua opinião, essa “[...]estrutura da atividade não pode ser psicológica, ela é interdisciplinar, e é por isto que somente alguns aspectos dela podem ser estudados na psicologia.” (DAVIDOV , 1999 p 2). E afirma que:

Diferentemente da ideia de Leontiev, o desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade,

o que pode ocorrer em qualquer ciência humana. Um desejo é o núcleo básico de uma necessidade. Até necessidades biológicas, ou orgânicas humanas, - e este fato é estabelecido na medicina - são referidas a doenças mentais onde as pessoas se recusam a se alimentar. (DAVIDOV, 1999 p. 3).

Contudo, é inconteste que, segundo Leontiev (1978), o reflexo psíquico da propriedade da matéria é gerado pela atividade e pelas imagens sensoriais, que é desenvolvida pela realidade.

2.3 A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Ao dar continuidade aos estudos sobre a Teoria da Atividade, procuro, nesta seção, conciliá-la a um novo método de pesquisa e, principalmente, de ensino com base nos estudos de Vygotsky. A teoria do ensino desenvolvimental se concilia com a premissa de Saviani (2013) de que o papel da educação é tornar o ser humano contemporâneo à sua época por meio da apropriação do conjunto cultural acumulado historicamente. A referência, nessa seção, é uma nova abordagem de organização pedagógica escolar, mais especificamente a proposição do Ensino Desenvolvimental. Para Davidov (1988, p. 93), “a base do ensino desenvolvimental é o seu conteúdo e dele se originam os métodos de organização de ensino”.

A citação anterior se constitui em argumento para a indicação de que, entre outras, a proposição referência de ensino desenvolvimental, no presente estudo, é a de Davýdov⁵ e colaboradores. Nesse sentido, vale a menção de estudiosos brasileiros a respeito da referida proposição:

O ensino desenvolvimental, tal como propôs Davýdov, mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão

⁵Segundo Puentes (2019), existe, principalmente na Rússia, diferentes sistemas didáticos com fundamentos Histórico-Cultural, sendo os mais representativos o zankoviano, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin. Este último será referência no presente estudo, mas a base é os estudos de Davýdov e colaboradores, por isso, às vezes, a denominação proposição davydoviana.

interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. (LIBANEO e FREITAS, 2006, p. 5).

Davýdov, desde os anos 1950, se afilia a Elkonin para a teorização da Atividade de Estudo, indicada por Leontiev como uma entre as três principais que caracterizam o processo de desenvolvimento humano. O processo de teorização, principalmente no que diz respeito aos seus componentes estruturais, ocorrem num processo simultâneo de estudos experimentais – experimentos formativos – referente à organização do ensino que promova a formação do pensamento teórico dos escolares (DAVÍDOV, MÁRKOVA, 1987; DAVÍDOV, 1988; DAVÍDOV, SLOBÓDCHIKOV, 1991). Ou seja, o objetivo é que os alunos desenvolvam a atividade de estudo para a formação do pensamento conceitual em nível teórico, em vez de empírico.

Para Davídov (1988), a atividade de estudo não se desenvolve espontaneamente. Ela requer uma organização sistemática de ensino num contexto de uma práxis, individual e social, uma vez que considera o pressuposto vigotskiano de que as apropriações humanas ocorrem nas relações externas e internas. Dito com outros termos, a partir da própria afirmação de Vigotski (2000) de que os processos interpessoais se transformam em intrapessoal. Todas as funções do desenvolvimento da humano – inclusive as superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos) – aparecem duas em duas instâncias: inicialmente no âmbito social (interpsicológico) e, posteriormente, no nível individual (intrapicológico).

Davídov (1998) alerta que ninguém ensina algo a alguém, se não houver, por parte de ambos, desejo, necessidades, motivos, objetivos, tarefas ações e operações, isto é, estejam em atividade. Seu pressuposto é que a aprendizagem se constitui como um fator indispensável no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Ao se referir ao ensino desenvolvimental, Davídov (1988) tem como referência o estudo que, como toda atividade, requer uma atividade objetual. “A nossa consciência reproduz o movimento das coisas na situação real. A nossa consciência capta e reproduz. Logo, é essencial a atividade prática” (MIRANDA, 2010, p. 11).

É a partir da atividade objetual que, segundo Davídov (1988), se coloca o estudante em ação investigativa para as devidas apropriações, isto é, transformar os modos de ação externo em interno mediado pelo conhecimento. Isso requer a elaboração de uma tarefa de estudo bem definida, suas respectivas ações e operações de estudo de modo que

possibilitam, aos escolares, a identificação da relação essencial do conceito, a modele e reproduzam em outras ações e situações. Nesse processo, o aluno assume um papel ativo, pois investiga e põe em manifesto as inter-relações peculiares ao conceito científico promotoras do desenvolvimento do pensamento teórico. Portanto, há premência de uma organização da atividade de ensino e, por decorrência, da atividade de estudo que coloquem em interação professor e aluno, mediados pelas relações conceituais, a fim de que ocorra o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Para Davídov (1988 p.72), “[...] a ação mental de sua construção e transformação constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência”. Trata-se, portanto, da reprodução interna mediada por um objeto de conhecimento. A partir de um conceito teórico se deduz os processos particulares e singulares do objeto que está na realidade social, cultural e histórica. Essa essência condizente ao conceito teórico é que permite, ao estudante, a se envolver um duplo movimento dialético – entre as conexões conceituais internas e externas – de redução do concreto caótico ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto pensado da realidade.

Para tanto, as situações a serem desenvolvidas pelos escolares são elaboradas, pelo professor, de modo tal que os alunos começam pela identificação dos componentes da relação essencial de um objeto de estudo, a partir de uma tarefa particular, mas que traduz um modo geral de ação, revelador da conexão entre a abstração e generalização em nível teórico do conceito. Traz, pois, um núcleo do conteúdo teórico do conceito em processo de estudo, de apropriação/internalização. Davídov (1988, p. 59) complementa: “[...] a generalização se caracteriza como via fundamental para a formação de conceitos nos escolares”. Ainda mais, no pensamento teórico se encontram os processos de análise, abstração e generalização que formam um traço externo, que pode ser expresso pelas palavras que trazem significados produzidos historicamente. No pensamento empírico, os traços se caracterizam internamente como resultado de ações mentais abstraídas, por vias sensoriais, de apenas aquilo que é dado pela aparência. O autor apresenta a seguinte distinção:

Os conhecimentos empíricos se elaboram no processo de comparação dos objetos e representações sobre eles, que permite separar as propriedades iguais, comuns. Os conhecimentos teóricos surgem no processo de análise do papel e

da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral. Os conhecimentos empíricos, apoiando-se nas observações, refletem nas representações das propriedades externas dos objetos. Os teóricos, que surgem na base da transformação mental dos objetos, refletem suas relações e conexões internas, saindo assim, dos limites das representações (DAVÍDOV, 1988, p. 87).

Em Davýdov (1982), Davídov e Márkova (1987), Davídov (1988), Davídov e Slobódchikov (1991) e Davydov (1999), encontra-se os argumentos que mostram a continuidade e atendimento dos pressupostos dos estudos de Vigotski, de Leontiev e Galperin, agora como a preocupação de elaboração de método e estabelecimento de conteúdo teórico na organização do ensino. Salienta que sua proposição de organização da atividade de estudo visa o desenvolvimento do pensamento teórico dos escolares, isto é, suas máximas capacidades, condizentes com o estágio mais elevado da humanidade. Para tanto, inspirou-se no método de pesquisa ‘genético casual de dupla estimulação’ de Vigotski. Davýdov – com auxílio de seus colaboradores – se debruçou por quase cinquenta anos em estudos experimentais contínuos para a formulação de sua proposição. Adotou o método de ‘experimento formativo’, em escolas experimentais, com envolvimento de alunos com idade escolar correspondente à atividade de estudo (ensino fundamental). Seus experimentos conciliavam elaborações teóricas tanto da produção de uma organização de ensino, quanto da própria estrutura da atividade de estudo (PUENTES, 2019). Por consequência da maturidade científica de sua proposição e de sua origem, continuidade e trabalho conjunto com Elkonin e Repkin, na atualidade, constitui o sistema de ensino denominado ‘Sistema Davydov-Elkonin-Repkin’, um, entre outros, adotados na Rússia e outros países do mundo (PUENTES, 2019). De acordo com o mesmo autor, esse sistema é estudado por vários grupos de pesquisa.

Também, em Davýdov (1982), Davídov e Márkova (1987), Davídov (1988), Davídov e Slobódchikov (1991) e Davydov (1999), se encontram teses, princípios e caracterizações produzidas no movimento histórico do experimento formativo, em confronto com o que foi

denominado de ensino tradicional⁶. Tal organização de ensino se fundamenta na seguinte estruturação pertinente a qualquer atividade, conforme Leontiev (1978) assumida pelo próprio Davídov (1988) e com acréscimos apresentado Davydov (1999):

1) **Tarefa de estudo** articulada à finalidade, isto é, às pretensões a ser atingida em um período de escolar ou a apropriação de um sistema conceitual. Seu teor central é o conteúdo teórico do conceito com vistas ao desenvolvimento do pensamento.

2) **Ações de estudo** possibilitadoras da formação, nos estudantes, do modo da ação a ser apropriado. Elas dão condições para que os estudantes: identifiquem e organizem as transformações do objeto; formulem modelos que evidenciam a relação essencial e suas propriedades; adotem o modelo transformado para a resolução de situações particulares, controlem e avaliem a conexão essencial e geral do objeto de um conceito.

Nas palavras de Davídov (1988, p. 188), as *seis ações* de estudos, do modo geral davydoviano de organização do ensino são:

1. Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;
2. Modelação da relação universal na unidade das formas literal, gráfica e objetal;
3. Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em forma pura;
4. Dedução e construção de um determinado sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
5. Controle da realização das ações anteriores;
6. Avaliação da apropriação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

3) Cada uma das seis ações, é desenvolvida por um conjunto de **tarefas particulares** (situações, problemas, jogos, entre outros), que possibilitam o processo de análise e síntese que visam o cumprimento da das suas finalidades, em consonância com as necessidades e os decorrentes motivos da atividade como um todo.

⁶Na perspectiva do Ensino Desenvolvimental, ensino tradicional é aquele que se fundamenta em teorias com matriz na lógica formal e visam à formação do indivíduo para construção e preservação das relações de produção capitalista. E, como tal, promove apenas o desenvolvimento do pensamento empírico.

4) **Operações**, isto é, os modos e procedimentos necessários à resolução das tarefas particulares de cada uma das seis ações. Elas se apresentam de acordo com as condições objetivas já apropriadas e disponíveis. Portanto, possibilitam a obtenção, completa ou incompleta, de um resultado esperado subjacentes às tarefas particulares.

Feitas as considerações sobre o ensino desenvolvimental que, por sua vez, traz os componentes e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, na sequência é desenvolvido o terceiro capítulo. Este trata do conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina e Bases Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que são focos da análise empírica – apropriações dos professores – do presente estudo.

3.PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E AS BASES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

No presente capítulo, discorro sobre os documentos que norteiam o ensino da Educação Física de nosso estado a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina e da Base Nacional Curricular para o Ensino Médio. A leitura desses documentos, no capítulo, se justifica porque é justamente a apropriação de seus respectivos conteúdos, pelos professores participantes das entrevistas, que se constitui em objeto central da pesquisa.

O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, o foco é a PCSC (2014), seus conceitos e pressupostos, a partir da Teoria Histórico-Cultural. Na seção seguinte, as discussões voltam-se às concepções da disciplina de Educação Física. Por fim, terceira seção, traz algumas considerações a respeito da Reforma do Ensino Médio e a Base Comum Curricular.

3.1 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Inicialmente, a exposição trata do contexto no qual foi produzido o documento que deveria nortear os professores na rede de ensino no Estado de Santa Catarina, designado como Proposta Curricular de Santa Catarina. Foi precisamente na segunda década dos anos 1980, o que só foi possível com o final da “ditadura militar”. Na certa, vivia-se um clima emocional marcadamente por polos antagônicos entre as expectativas de uma sociedade democrática e o receio da opressão e falta de liberdade de expressão. É nesse contexto que ocorreram as primeiras reuniões e discussões educacionais, no Brasil, mediadas por conteúdo das chamadas pedagogias críticas. Aos poucos, rompem-se o silêncio de mais de vinte anos, principalmente, com as eleições para governadores estaduais, realizadas, em 1986. Em Santa Catarina, assim como em alguns estados, os profissionais da área da educação passam a estudar e propor discussões no sentido de propor elaboração de proposições curriculares com base nos estudos Antônio Gramsci (1891-1937) e dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural (SANTA CATARINA, 1991).

O documento catarinense foi produzido a partir de reuniões de discussão sobre as bases teóricas – materialismo histórico e dialético – as pedagogias críticas, com a participação de representantes dos

professores de todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino, indicados pelos órgãos administrativos regionais, SED (Secretaria de Educação), consultores por disciplinas curriculares, entre outros. Os debates traziam a necessidade de produção de suportes teóricos-pedagógicos para uma proposta curricular que garantisse um ensino de qualidade aos estudantes catarinenses. Além disso, trazia a convicção de sua provisoriedade, pois [...] “desde o início das discussões da Proposta Curricular seria um processo a médio e a longo prazo” (SANTA CATARINA, 1991, p.10).

Após alguns encontros e seminários estaduais, o primeiro documento norteador de ensino de Santa Catarina, produzido com a colaboração de representantes docentes e com consultoria de professores das universidades, foi concretizado em 1991, com o título *Proposta Curricular de Santa Catarina: Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1 Grau, 2 Grau e Educação de Adultos*. (SANTA CATARINA, 1991).

Segundo o próprio documento, ele veio para suprir as necessidades de ensino em diferentes níveis. Seu propósito foi a articulação do que denomina de “Atividade-Meta” e com o objetivo estabelecer um caráter pedagógico para a ação do professor em sala de aula. Nesse processo, ocorreram reuniões e encontros de estudos com professores, desde o ensino inicial da pré-escola até a educação de jovens/adultos, em cada disciplina curricular.

O documento manifesta uma concepção dialética de homem considerado [...] “como produto de um processo constante de contradições e transformação sobre as próprias contradições. [...]”. (SANTA CATARINA, 1991, p.10). Do mesmo modo, explicita o entendimento de sociedade e educação:

Assim, tanto na sociedade, enquanto totalidade, e na Educação como ingrediente importante desta (sociedade), tem em si todas as condições de colaborar com o processo de transformação social. Para tanto, há de se processar na educação formal de hoje uma profunda análise de seus pressupostos e, fundamentalmente, dos conteúdos por elas trabalhados e nestes, qual a postura político-pedagógica, bem como os enfoques teórico-metodológicos. (SANTA CATARINA, 1991, p. 10-11).

Adota como pressupostos teórico e metodológico a importância de uma escola democrática e aberta à participação de todos, bem como promova as condições necessárias para a qualidade de ensino no âmbito escolar (SANTA CATARINA, 1991).

Por consequência da delimitação do objeto dessa pesquisa, a partir de agora, a referência é disciplina de Educação Física. De início, a crítica da PCSC é para a concepção corrente até então: “[...] as atividades de Educação Física concentrando-se no desenvolvimento físico, por si só, pouco ou nada conseguem sensibilizar o mundo da educação” [...] (SANTA CATARINA, 1991, p. 68).

A atenção se volta para os conteúdos de ensino da Educação Física e as indicações de ordem metodológica. Mesmo que a maioria dos professores entrevistados não exerceram a profissão quando o primeiro documento teve em vigor, mesmo assim ela deveria ser a referência para alguns deles ou deixaram algum legado para outros. O importante que suas atualizações (1998, 2005, 2014 e 2019) atingem a totalidade deles. O pressuposto de seus elaboradores é de que esses documentos são necessários e importantes, pois, no mínimo, estabelecem os conteúdos e metodologias.

No documento de 1991, em vez de conteúdo, a indicação é de temas centrais, que se estende desde a pré-escola ao quarto ano (quinto ano na atual conjuntura de ensino). Os temas são: Ginástica, Dança e Jogos (SANTA CATARINA, 1991).

Ao optar pela orientação da concepção Crítica Superadora, a Educação Física tem como objeto a cultura corporal. Um dos seus princípios de ordem pedagógica é de que “o aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ela dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 37).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996), se despontava um breve aceno para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas, desde infraestruturas e recursos, por consequência da informatização e tecnologia. Por decorrência, foi necessária a atualização e produção de um novo documento norteador para o estado.

Assim, em 1998, é publicado e chega a todas escolas públicas estaduais o segundo documento intitulado: *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares* (SANTA CATARINA, 1998). Sua elaboração foi conduzida por um grupo multidisciplinar, constituído por

profissionais e educadores – de todas as áreas da educação – das escolas e com o auxílio de professores universitários.

Além de evidenciar o materialismo histórico e dialético como matriz teórica, o documento explicita outras duas bases: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. A conclamação é pela participação dos professores, por via da leitura, por se constituir em um [...] “amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição, impressa e distribuída para todas as escolas estaduais” (SANTA CATARINA, 1998, p. 07).

Um aspecto a considerar na edição de 1998 é sua análise com teor crítico em relação ao primeiro documento por trazer uma relação de conteúdos separados por disciplinas. Por isso, conclama pela articulação entre algumas ementas curriculares. No entanto, o referido programa de disciplinas, não é o enfoque da proposta em si. Em vez disso, a proposta como já mencionado, quer se constituir em um documento norteador para os professores da educação básica. Enfim, tem como objetivo consistente propor uma direção para relação entre os docentes e os alunos, em sala de aula (SANTA CATARINA, 1998);

Para isso, Santa Catarina (1998, p. 08) considera importante [...] “compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida, é compensado com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um”.

Nesse sentido, apresenta os princípios de uma concepção de homem e de aprendizagem (SANTA CATARINA, 1998), voltados para a formação humana. Os pressupostos da Teoria da Atividade e a Psicologia Histórico-Cultural são trazidos à tona. Cita-se, como exemplo o entendimento de homem como um ser social. E, como tal, desenvolve a necessidade da aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Explicita o entendimento de Leontiev (1978, p. 272), para quem

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto

é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Ao se referir à formação humana, a proposta reporta ao preceito dialético de que [...] “é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela” (SANTA CATARINA, 1998, p. 09).

Da mesma forma, traz a premissa básica da Teoria Histórico-Cultural de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir das interações sociais, isto é, na relação inter e intrapsíquica.

Os princípios do materialismo histórico e dialético também são apontados quando a referência é a aprendizagem dos conhecimentos curriculares, na relação entre o lógico e o histórico, desde a pré-escola. Nesse sentido, a indicação é de Rubinstein (1973, p. 135):

[...] a didática deve elaborar adequadamente a matéria de aprendizagem para uma melhor apropriação, garantindo assim a apropriação de uma determinada matéria, de um determinado objeto. Este objeto possui a sua própria lógica objetiva, que não se pode impunemente descuidar. O “lógico”, que progressivamente se vai formando no processo de evolução histórica do conhecimento, é também o comum que se relaciona tanto a evolução histórica do conhecimento como o processo do estudo entre si. E é aí que se assenta a sua unidade. Na evolução histórica do conhecimento percorreu-se um determinado caminho para elaborar este “lógico”, cujo caminho reflete a lógica do objeto de acordo com as condições concretas da evolução histórica.

Para contemplar a atualização de 1998, foram elaborados mais dois documentos com o objetivo de auxiliar os professores nos estudos dos diferentes níveis de ensino. Um dos documentos intitula-se *Proposta Curricular de Santa Catarina - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais*. (SANTA CATARINA, 1998).

O documento apresenta temas e conteúdo correspondentes aos níveis iniciais de ensino, caracterizado por fundamentos teórico-

metodológicos das disciplinas integram o currículo escolar. Além disso, considera outros conteúdos, considerados coerentes com o propósito do “ensinar” dos professores. Tratam-se dos temas multidisciplinares que merecem ser discutidos na atualidade: educação sexual, educação tecnológica, educação ambiental, educação especial e a de jovens e adultos (SANTA CATARINA, 1998).

Esse conjunto de temáticas está organizado no outro documento com título: *Proposta Curricular de Santa Catarina - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares* (SANTA CATARINA, 1998). Nesse meio tempo, ainda foram publicados menores denominados de Tempo de Aprender – produzidos por professores que participaram de formação continuada, promovida pela SED – que traziam exemplo de desenvolvimento de temas em sala de aula, organizados em consonância com a estrutura da atividade, conforme teorização de Leontiev.

O propósito de que a PCSC se constituía em documento norteador de ensino, deixava em alerta para possíveis demandas geradoras de necessidades para a sua atualização. Por isso, que, em 2003, a Secretária de Estado da Educação consolida um novo processo para atualizar a proposta curricular. Teve como meta “[...] garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a sala de aula” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10).

Para tanto, em 2004, a SED organiza “[...] seis grupos de trabalho, com o objetivo de elaborar e socializar um novo documento norteador, incluindo seis temas multidisciplinares considerados relevantes nessa fase histórica” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10).

Somente, em 2005, é que se publica a terceira atualização da Proposta Curricular do estado, com o título: *Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos* (SANTA CATARINA, 2005). Uma de suas ênfases é para o alerta de que o conhecimento, na atualidade, também advém da rede informatizada de comunicações. Por consequência, se faz necessário, no ensino, o uso de recursos como a internet, Datashow, filmes, etc., considerados meios pedagógicos e atrativos aos estudantes. Considera que essas informações estão acessíveis a todas as pessoas, principalmente, os adolescentes que:

[...] tendem a basear suas compreensões do mundo a partir daquilo que é construído pelos meios de comunicação e pelo atual contexto das redes sociais, tendo poucas referências para produzir suas próprias compreensões do mundo e suas

contradições. Para organização do pensamento sobre as referências imediatas que lhe são apresentadas pela mídia, considera-se de suma importância a apropriação do conhecimento científico para o desenvolvimento das referências teóricas sobre os aspectos sociais (SANTA CATARINA, 2018, p. 42).

A apropriação do conhecimento, mediado por componentes midiáticos, por si, manifesta que a ação pedagógica do professor dá importância para o processo de ensino aprendizagem do aluno. O uso da tecnologia se constitui em uma ferramenta subsidiadora ao ato de ensinar e aprender, além de contemplar as temáticas e conceitos dos livros e trazer o que há de mais contemporâneo. O argumento para essa afirmação é encontrado no Coletivo de Autores (1992), ao afirmar que contemporaneidade do conteúdo garante, aos alunos, o conhecimento do que há de mais atual no mundo. Além disso, tal atualização, por meio da mídia, possibilita que o aluno identifique modalidades diferentes das hegemônicas.

Como exemplo de possíveis conteúdos na Educação Física, com característica midiática e não hegemônicas no contexto brasileiro, cita-se os esportes: Futebol Americano, o Rúgbi, o Críquete, o Beisebol. Essas modalidades trazem um diferencial por não se constituírem em componentes curriculares, mas há alguma simultaneidade com relação ao futebol, voleibol, basquetebol e handebol praticados nas escolas.

O grupo multidisciplinar, ao organizar a Proposta disponibilizada em 2005, foca em questões metodológicas e teóricas. A centralidade é nas seguintes temáticas: *Alfabetização e Letramento; Educação e Infância; Educação e Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho e Ensino Noturno* (SANTA CATARINA, 2005).

Novamente, em 2014, a Secretaria de Estado da Educação, se propõe a atualizar a Proposta Curricular, motivada pela demanda emergente no contexto educacional brasileiro voltada ao papel da escola de formação integral dos estudantes. A justificativa é de que formação integral está sendo, cada vez mais, introduzida na Educação Básica, no Brasil. Por consequência, é produzido o novo com uma temática que se evidencia no seu próprio título: *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica* (SANTA CATARINA, 2014). A participação de aproximadamente 200 profissionais (selecionados por edital) da educação, na sua elaboração, se sintetiza na ênfase de promover uma educação integral do sujeito/aluno. Além disso,

proporciona reflexões argumentativas da necessidade de superar o etapismo escolar, por de um percurso formativo. Conclama por uma atenção à diversidade identitárias e às novas modalidades presente na educação.

A Proposta orienta-se por três eixos condutores:

1) Perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito. 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização escolar e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

No processo de atualização da Proposta, todos os professores foram convidados a propor sua contribuição, por meio de uma plataforma virtual. O acesso dos professores ocorreu em um espaço designado de “*Salas*”, que foram divididas por disciplinas: *Sala de Ciências da Natureza e Matemática*; *Sala de Ciências Humanas*; *Sala de Diversidades*; *Sala de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e *Sala de Linguagens* (SANTA CATARINA, 2014).

Pela participação no processo de atualização, por via plataforma, foi concedido um certificado de horas de extensão aos oito (8) mil professores que apresentaram suas contribuições. Por sua vez, os profissionais selecionados em conformidade com o edital, estiveram envolvidos em “[...] cinco encontros presenciais, entre os meses de março e julho de 2014. A metodologia de trabalho, em síntese, constituiu em processo de leitura, discussão e produção de textos, [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 21).

O documento final está dividido em duas partes. A primeira trata da Educação *Básica e Formação Integral*, com a inclusão do debate em torno dos conceitos de percurso formativo e das diversidades. Na segunda parte, o destaque é para as contribuições das áreas de conhecimento da educação básica e a formação integral.

Para que essa nova atualização chegasse aos cursos universitários de formação de professores foi estabelecido o PROESDE/Licenciatura. Para tanto, foi produzido um documento específico fundamentados nos pilares: Percurso Formativo, Formação Integral e Diversidade, compreendidos como elementos que visam à formação integral do

estudante, em seus aspectos afetivos, cognitivos e estéticos (SANTA CATARINA, 2018).

A Proposta de 2014 enfatiza a necessidade de luta pela emancipação humana. Por isso, elabora conceituações que aponta o papel o professor, principal sujeito, para a satisfação da referida necessidade. Considera a formação integral um dos mais importantes projetos humanos. O “integral” foi uma luta contemporânea e um avanço da sociedade em relação às escolas. O incentivo é para que escola conceba e efetive a educação integral.

Contudo, vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo o projeto escolar moderno seu *lôcus* privilegiado de realização, não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde, ao esporte, a inclusão digital e à cultura, setores com o quais a instituição escolar pode estabelecer diálogos enriquecedores (SANTA CATARINA, 2014, p. 25-26).

Nesse encaminhamento, a noção de “currículo integrado” se torna fundamental, uma vez que expressa a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos de ensino e aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2014). Nesse sentido, vale destacar a concepção de currículo do Coletivo de Autores (1992, p. 16):

Originária do latim curriculum, currículo significa corrida, caminhada, percurso. Por analogia tem-se uma primeira aproximação conceitual – o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.

A educação integral, em Santa Catarina (2014), é também concebida na perspectiva Histórico-Cultural, como emancipação e cidadania com compreensão crítica e ativa da realidade, bem como de conhecimento e cultura. Com mesma base teórica o Coletivo de Autores (1992, p. 13) faz referência ao contexto social e as necessidades da classe trabalhadora:

Pode-se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência.

O sujeito é a referência da “Formação Integral”, compreendido como o ser social que aspira por aprendizagem geradora de desenvolvimento, em sua concepção ampla. “Esse mesmo sujeito tem direito a uma formação que o constitui como um ser humano, que reconheça o direito de diferença, de diversidade cultural perante sua sociedade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 27). Mais ainda, trata-se de um processo constitutivo da formação humana omnilateral. Segundo Galvão (2007, p. 183) – com base em Marx –, “o homem omnilateral é aquele que conseguiu desenvolver o conjunto de suas potencialidades. Tendo alcançado o conhecimento integral do processo produtivo, está preparado para uma nova sociedade”. Portanto, “livre da influência da divisão social do trabalho”.

Para tanto, a escola é instituição que organiza suas ações, de modo que considere e respeite a diversidade dos sujeitos (estudantes, professores e gestores). Em termos pedagógicos, no âmbito escolar, as crianças, os adultos e idosos devem ter o direito a igualdade e condições de acesso ao conhecimento. Mas o desenvolvimento das potencialidades humanas não pode ser restrito ao interior da escola, pois percurso formativo ocorre ao longo da vida, das atividades, em consonância com o modo de aprendizagem dos diferentes sujeitos. Por isso, a necessidade de transcender os componentes curriculares das áreas sem suas especificidades, de modo que promova o diálogo com diferentes aspectos da cultura, construídos ao longo do processo histórico (SANTA CATARINA, 2014).

Mais uma vez o documento de 2014 é incisivo no papel do professor, ao dizer que cabe a ele, promover esse diálogo intercultural por via de estratégias metodológicas. Só assim, aos alunos da Educação Básica, é permitido que se apropriem, compreendam e desenvolvam o pensamento conceitual pertinentes aos conhecimentos produzidos historicamente. O professor é quem organiza da atividade, pois sabe o que está em jogo no espaço da sala de aula.

As escolhas inerentes, ao trabalho pedagógico, desse modo, têm por finalidade permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais – sem negar aquilo que já sabem, mas num processo de ampliação dessas objetivações humanas -, de modo que as vivências com os diferentes elementos culturais lhes permitam experienciar modos de ser e estar no mundo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 32).

A ampliação dos repertórios culturais, por via a organização do ensino, leva em consideração que o ser humano, ao viver em grupos, consegue organizar-se em atividades práticas que promove a interação com os demais, mediados pela linguagem. É nesse processo que ele desenvolve as funções psicológicas superiores – a atenção voluntária, memória lógica, conceitos, entre outras – que viabilizam a formação da consciência e operações abstratas. Tais fundamentos são respaldados em Vigotsky (1999, p. 41):

A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento.

De acordo com Santa Catarina (2014), tanto a linguagem quanto a consciência resultam da ação coletiva e histórica do ser humano, cuja gênese é o trabalho. É por meio da apropriação cultural, mediada pela linguagem, que o indivíduo se humaniza, com seus componentes cognitivos, emocionais, psicológicos e sociológicos.

A proposta curricular chama a atenção para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento:

É importante compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intimamente imbricados. É preciso considerar o desenvolvimento iminente dos sujeitos no processo quando da organização das atividades orientadoras de ensino. (SANTA CATARINA, 2014, p. 35).

O processo de desenvolvimento conceitual se insere no contexto pedagógico em que a atividade é o referencial teórico. O conceito surge

como a atividade mental por meio da qual se reproduz objeto em sua forma idealizada, por consequência do sistema de suas relações que, em sua unidade, refletem a universalidade e a essência do movimento do objeto material. Com base em Vigotsky (1999, p. 61), o documento expressa que o desenvolvimento das funções superiores e da consciência ocorre em duas linhas qualitativamente distintas em relação a sua origem: “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural”. Segundo Santa Catarina (2014), todo conceito é uma generalização, consequência de um movimento dialético dos processos de elaboração que se articulam.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da histórica humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e deve ser entendido. (VIGOTSKY, 1991, p. 80).

O desenvolvimento é caracterizado por seis atividades principais, que promovem as transformações nas particularidades psicológicas do ser humano em dado período, gerando neoformações. Conforme estudos realizados pelos pesquisadores que desenvolveram a teoria da atividade, foram identificadas seis atividades principais. (SANTA CATARINA, 2014).

A primeira é a *comunicação emocional direta com os adultos*, própria das primeiras semanas de vida. A partir do sexto mês, no bebê, começam a se formar as ações *objetal-manipulatórias*, caracterizando a segunda atividade principal. O sujeito reproduz os procedimentos e as ações elaboradas socialmente pelo manuseio dos objetos/instrumentos. Conforme Elkonin (1998), a terceira é definida pelos *jogos protagonizados*. Nela, a criança se envolve em tramas imaginárias de jogos protagonizados, temáticos e das brincadeiras de “faz-de-conta”.

O brinquedo não é definido como uma atividade prazerosa na criança, pois muitas outras atividades podem ser prazerosas às crianças que o brinquedo e existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, jogos em determinada idade pré-

escolar, dão prazer a criança quando ela considera o resultado interessante (VIGOTSKY, 1999 p. 121).

A quarta atividade principal é o *estudo*, possivelmente, definida nas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...]desenvolve nos sujeitos a consciência, o ato de criador e o pensamento teórico, e também capacidades correspondentes – reflexão, análise e planificação mental. (SANTA CATARINA, 2014, p. 39).

Conforme Davídov (1988), nesta atividade sistemática, os sujeitos assimilam o conteúdo e as formas da consciência social – a ciência, a arte, a moral, o direito – e as capacidades de atuar de acordo com as exigências estabelecidas. A quinta atividade é de *comunicação íntima pessoal*, em que ocorre a mudança na posição que o jovem ocupa na relação com o adulto. As suas forças físicas e os seus conhecimentos e capacidades propiciam uma certa igualdade – em certos aspectos particulares – até superior ao adulto. A última atividade principal é o *trabalho*, que permeia a idade adulta do homem.

No processo de desenvolvimento psicológico, conforme Vigotski (2001, p. 02), há a inter-relação entre consciência e memória, tratada equivocadamente pela psicologia tradicional.

Para a psicologia moderna, não é nenhuma novidade que a consciência é um todo único e que funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade. A psicologia reconhece a imutabilidade e a permanência das relações interfuncionais e imaginava a percepção ligada sempre a uma mesma forma a atenção, assim como a memória estava vinculada a percepção e o pensamento a memória.

É para essa concepção de desenvolvimento humano impulsionado pelo processo de aprendizagem que a Proposta de 2014 orienta que seja organizada a atividade pedagógica. É para ela que se volta o Projeto Político Pedagógico (PPP), indicador dos objetivos, das opções teórico–metodológicas e das ações das escolas. O PPP se objetiva num documento síntese, um instrumento, que traduz o movimento da atuação da escola, pautado pela potencialidade de se transformar em um fio condutor entre o contexto escolar e a comunidade.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

No que compete a organização curricular, o conceito de percurso formativo materializa o próprio currículo que tem na sua constituição elementos que são essenciais estruturadores da ação educacional. (SANTA CATARINA, 2014).

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p 16).

O currículo, na Proposta de 2014, (p. 54), tem o propósito de consolidar a diversidade nas escolas. Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: “seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo”. Arelada à diversidade como princípio formativo, apresentam-se a educação inclusiva e a educação integral, como enfrentamento dos discursos dominantes homogeneizados. Nesse sentido, é esclarecido que os sujeitos da diversidade somos todos nós. Porém, há que destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo.

Nesse âmbito, a Proposta elenca alguns focos para discussão, nas escolas da rede estadual de ensino. Um deles é: **Educação para as Relações de Gênero e Educação para Diversidade Sexual**. Baseia-se no pressuposto de que “[...] o direito da educação para todos deve ser garantido por meio da efetivação de políticas contra formas associadas de exclusão, em especial aquelas motivadas por preconceito e

discriminação de natureza étnico-racial [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 60).

Outro tópico a ser debatido, relacionado ao primeiro é **Educação e Prevenção**, o qual envolve, segundo a própria proposta (SANTA CATARINA (2014, p. 61), discussão, sendo necessário

[...] enfatizar o caráter da coeducação permanente, em toda a Educação Básica, em todas as áreas e em todos os componentes curriculares a fim de que a igualdade nas relações de gênero se torne uma realidade na Formação Integral de nossas crianças e jovens.

Outra temática trata-se da **Educação Ambiental Formal (EAF)**, para qual procurou-se “[...] desempenhar alguma função no sujeito nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos, com o propósito de mudar comportamentos para a convivência sustentável na sociedade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 63).

Acresce-se o tema **Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)**, compreendida como uma “[...] política curricular que a partir de leis torna obrigatório o ensino de conteúdos de matriz afro-brasileira, africana e indígena nos currículos das escolas, onde objetiva atender as demandas das populações negra e indígena brasileira” (SANTA CATARINA, 2014, p. 66).

Além disso, apresenta as **Modalidades de Ensino**: os estudos relevantes na Educação Especial, a Educação Escolar Indígena, a Educação no Campo e a Educação Escolar Quilombola. A orientação é para que o currículo escolar seja flexível, “[...] em continuo processo de construção, elaboração e inovação, que deverá priorizar as necessidades de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação e dos grupos étnicos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 69).

Ainda, com referência à **Educação Especial**, há a menção:

Diante da perspectiva inclusiva, respaldada por documentos políticos e legais, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo com abordagem assistencialista e clínica terapêutica e passa a ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e outras modalidade de ensino, sem substituí-los, ofertando os recursos e serviços de

acessibilidade aos estudantes segundo o seu público (SANTA CATARINA, 2014, p. 71).

No que diz respeito à **Educação Escolar Indígena**, Santa Catarina (2014, p. 74) considera que esses povos “[...] reafirmam-se e suas identidades, reivindicam o direito de ser diferentes, de possuir processos próprios de aprendizagem”. Por sua vez, a **Educação do Campo** “[...] nasce como demanda dos movimentos sociais do campo entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (SANTA CATARINA, 2014, p. 76). Por fim, a **Educação Escolar Quilombola (EEQ)**, que “[...] é consolidada pela participação coletiva. Envolve os aspectos pedagógicos, administrativos, entre outros, e estabelecem estratégias que se colocam a dimensão do universo histórico-cultural quilombola” (SANTA CATARINA, 2014, p. 83).

A atualização de 2014 teve que ser rediscutida, a partir de 2018, para ser articulada com as BNCC, culminando com a produção de um novo documento, o qual será tratado a seguir.

Em 2019, após algumas reuniões com os grupos de estudos se concretiza o novo documento que orienta os professores estaduais. Foi nomeado como: *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* que se articula a com BNCC. O novo documento estabelece como meta o compromisso com a qualidade da educação na sociedade. (SANTA CATARINA, 2019).

O processo de construção iniciou em 2015 e até 2017 foram realizados encontros, consultas públicas e formações pedagógicas. Em 2019, foi

[...] retomado o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina, a realização do I Seminário, no mês de abril, mobilizou 500 profissionais da educação, entre professores e diretores, para a sistematização e a finalização do currículo (SANTA CATARINA, 2019, p. 09).

De acordo com o próprio documento, o currículo é uma “potencial ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino” (SANTA CATARINA, 2019, p. 08). Tem como princípio “pensar acerca da renovação e da reconstrução do currículo e dos atores sociais que se inscrevem nesse contexto” (SANTA CATARINA, 2019, p. 10). O documento contempla o que prescreve a BNCC que foi homologada em 2017.

A BNCC é o documento que trouxe possibilidade de regime de colaboração e de inclusão no que refere às premissas de respeito à heterogeneidade de trajetórias educacionais que se configuram no cenário educacional atual. Assim, o olhar volta-se à equidade e ao acolhimento às diferentes instituições educacionais e aos sujeitos inseridos nas diferentes etapas da vida na Educação Básica com o propósito de promover uma formação humana e integral (SANTA CATARINA, 2019, p.10).

De acordo como o novo documento (2019), durante os dois anos de sua construção, procurou-se dar voz e vez aos professores das esferas estadual e municipal, a fim de consolidar uma Proposta Curricular flexível, de respeito aos profissionais que atuam diariamente no chão das instituições públicas.

Por estar em consonância com a BNCC, a Educação Física se insere na Área de Linguagens, junto com os seguintes componentes curriculares: Artes, Língua Portuguesa, Linguagem Materna para populações Indígenas, LIBRAS e Línguas Estrangeiras.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), Educação Física trata, pedagogicamente, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal.

Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Importante tematizar criticamente diferentes relações com o corpo e a saúde presentes no universo contemporâneo, como o apelo midiático permanente para ter um corpo considerado “perfeito”, tornando um “imperativo moral”. Outra dimensão relevante a ser considerada para pensar a Educação Física é a importância atribuídas às competições esportivas escolares, as quais, na maior parte das vezes, estão comprometidas com a lógica do rendimento. (SANTA CATARINA, 2014).

No entanto, aos poucos, se percebe a tendência de professores questionarem tal concepção e valorizarem os conceitos curriculares entre si e da própria disciplina com outras áreas de conhecimento. Começa a se apresentar e objetivar a compreensão de que existe sim a teoria na Educação Física e não apenas o seu conteúdo prático. A alerta é de que a aula de Educação Física não deve ser confundida com espaço de treino das equipes esportivas da escola, o que não significa que se negue o valor das competições esportivas no âmbito escolar. (SANTA CATARINA, 2014).

3.2 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa seção, a referência é a abordagem metodológica no ensino de Educação Física. Uma delas, ultimamente, é a tendência *crítico superadora*, seguindo o movimento renovador ocorrido nas décadas de 1970 e 1980. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 38):

Nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos "renovadores" na educação física. Entre eles destacam-se a "Psicomotricidade" com variantes como a "Psicocinética" de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Le Boulch enfatiza que a "Psicocinética" não é um método de educação física e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo como meio de formação.

Na sociedade em que estamos inseridos, podemos denominar duas classes sociais existentes: a classe trabalhadora e a classe dominante. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), cada uma delas possui seus interesses imediatos que, para a classe proprietária, se vinculam às suas necessidades de acúmulo de riquezas, geração de mais renda, ampliação do consumo e do patrimônio, entre outros.

Sua luta é pela manutenção do *status quo*. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo,

independente da sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral. A essa direção Gramsci denomina de: ‘hegemonia’.

(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

De acordo com os mesmos autores, foi no movimento subordinado à classe trabalhadora que se originou uma crise de identidade no campo da Educação Física que, por consequência, emergiram as pedagogias progressistas.

A pedagogia está vinculada às práticas sociais, “[...] é a 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 sua educação” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26). Ela entra em crise a medida em que suas explicações atinentes à prática social deixam de convencer e nem corresponder os sujeitos das diferentes classes.

Esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo (DARIDO, 2013, p. 8).

Pode-se dizer que uma crise faz com que surjam outras explicações pedagógicas, a fim de convencer os sujeitos para a construção ou manutenção da hegemonia.

A tendência crítico superadora, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), traz alguns princípios curriculares, quais sejam: *a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas.*

O primeiro princípio, da relevância social dos conteúdos, se afilia ao objetivo de explicar a realidade social e oferecer subsídios para compreender os aspectos sociais e históricos do aluno, ou seja, sua condição de classe social. Assim, o professor tem que adequar o

conteúdo no caso alguma modalidade contemporânea ao mundo que o aluno se encontra. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O princípio da contemporaneidade do conteúdo conclama para que seja contemplado o conhecimento em nível do mundo contemporâneo. Além disso, busca manter os alunos informados do que acontece no mundo, por meio da mídia, de modo que eles identifiquem outras possibilidades que se diferenciam daquelas hegemônicas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Por sua vez, o princípio da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno tem como objetivo de adequar “o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

O Coletivo de Autores (1992) também aponta quatro princípios de organização dos conteúdos, que são: *o confronto e contraposição de saberes, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, a provisoriedade do conhecimento e a espiralidade da incorporação das referências do pensamento.*

O princípio do confronto e contraposição de saberes está relacionado ao compartilhamento de significados que são construídos, pelos alunos, por meio de dados da realidade. O princípio da simultaneidade, os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos concomitantemente. A provisoriedade do conhecimento busca romper com a ideia de terminalidade do ensino, fazendo com que o conteúdo seja apresentado desde sua gênese, para que o aluno se situe enquanto sujeito histórico. A espiralidade da incorporação das referências do pensamento leva em consideração as diferentes maneiras de organização do pensamento e da aprendizagem.

Esses princípios são norteadores de uma tendência crítica e analisa a inter-relação entre o convívio do aluno na escola e a sociedade. Trata-se de uma metodologia essencial para o professor orientar o planejamento dos conteúdos a serem ensinados em aulas teóricas e práticas, uma vez que ainda existe o preconceito que a disciplina requer apenas aulas práticas e, teoricamente, não existe base para se seguir uma tendência pedagógica em Educação Física.

O próprio Coletivo de Autores questiona essa realidade e propõe que se faça opção e adoção por uma metodologia. Para Bracht (1999, p. 79), “o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica”. Esta concepção também é

compartilhada por Nascimento (2014), ou seja, que o objeto, tanto da Educação Física quanto do seu ensino, é a cultura corporal.

É com esse objeto que se apresenta a Tendência Crítico Superadora – proposta pelo Coletivo de Autores (1992) – com a proposição de organização do ensino em *ciclos de escolarização*, divididos em quatro etapas: ciclo de organização da identidade dos dados da realidade (pré-escola até a 3ª série); iniciação à sistematização do conhecimento (4ª à 6ª séries); ampliação da sistematização do conhecimento (7ª à 8ª séries); aprofundamento da sistematização do conhecimento (1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio).

Darido (2013) entende que os ciclos apresentados pela concepção Crítico Superadora possibilitam uma apreensão com mais profundidade dos conteúdos curriculares – pertinentes à Educação Física – como manifestações da cultura corporal, ao longo das séries. Nesse sentido, a autora faz comparação com outras proposições.

Os conteúdos oferecidos na escola para integrar e introduzir o aluno na cultura corporal/movimento não diferem das demais abordagens: o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Diferem, todavia, da abordagem crítica, segundo a qual o essencial é o aluno conhecer a cultura corporal, enquanto Betti (1994) prefere utilizar o termo vivências do esporte, jogo, dança, ginástica. Quando utiliza o termo vivência, o autor pretende enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos (DARIDO, 2013, p. 10).

O primeiro ciclo de organização da identidade dos dados da realidade se efetiva quando “o aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36). No segundo ciclo, iniciação à sistematização do conhecimento, “[...]o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36). Por sua vez, no ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, o aluno toma consciência da atividade teórica, isto é, da operação mental que requisita a sua reconstrução na sua imaginação para atingir a expressão discursiva. O quarto e último ciclo que corresponde ao tempo

do médio, se caracteriza pelo aprofundamento da sistematização do conhecimento. Para os autores, “o aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ela dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 37).

A organização das aulas atende três fases distintas: a primeira se refere à escolha do conteúdo, a segunda corresponde a apreensão do conhecimento, e a terceira diz respeito à conclusão, a avaliação. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 87-88),

[...] a estrutura da aula corresponde a uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências do senso comum. A abertura subsequente representa a ampliação das referências pela sistematização do conhecimento.

Nesta perspectiva, o aluno se apropria do conhecimento científico de um modo que reconheça a sua identidade de classe e atue no sentido de posicionar-se em favor da transformação da sociedade. Por sua vez, o papel do professor é transmitir o conhecimento científico para os estudantes, de modo articulado com suas realidades e de seus espaços.

3.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)

A presente seção trata da Reforma do Ensino Médio promulgada, em 2016, e sua relação com a própria BNCC desse nível de ensino, aprovada em dezembro de 2018. Além disso, expõe as suas peculiaridades entendidas como orientações para uma ‘melhoria’ na qualidade de ensino no Brasil.

Em 2016, o presidente da República sancionou uma medida provisória, com o objetivo de melhorar o nível de ensino médio no Brasil, que passou ser intitulada como Reforma do Ensino Médio. Isso porque algumas pesquisas internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), apontam o EM nacional como um dos piores do mundo. Essa medida foi enunciada sem grande participação dos profissionais e entidades representativas relacionadas à educação. Por consequência, é questionada por parte dos professores e

pesquisadores a área da educação, gerando manifestações em âmbito geral.

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, da Reforma do Ensino Médio, publicada no Diário Oficial da União, implementa um aumento da carga horária, para mil e quatrocentas horas, o que ocorrerá de forma progressiva. Cabe, aos sistemas de ensino, oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais (BRASIL,2017).

Segundo BRASIL (2017), também é possível a inclusão de projetos de pesquisa e ensino com temas transversais, o que acontecerá na BNCC.

A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (BRASIL, 2017 p. 1).

Em 2017, depois de alguns encontros com profissionais da educação, foi construída a BNCC do Ensino Médio, com suas especificações necessárias. Sua versão final foi aprovada pelo governo e pelo MEC em dezembro de 2018. Segundo BRASIL (2017), o documento resulta de um trabalho de quatro anos, coordenado pelo Ministério da Educação, caracterizado por um processo de discussão e elaboração, que seguiu orientações e os trâmites da educação básica. E afirma que:

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica. (BRASIL, 2017 p. 5)

A BNCC do Ensino Médio está estruturada em quatro áreas de conhecimento, como componentes curriculares do 1º ao 3º ano: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas. Essas áreas constituem os itinerários formativos, acrescido da formação técnica e profissional. De acordo com Brasil (2017 p. 467),

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

As áreas de conhecimento não excluem, necessariamente, as disciplinas com suas especificidades, mas procuram o fortalecimento das relações entre elas e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, (BRASIL,2017).

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p. 33).

De acordo com Brasil (2017, p. 8), a BNCC define competência como sendo

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Brasil (2017), ao mencionar uma das competências, enfatiza que o documento procura buscar a valorização do conhecimento construído historicamente e compreender a realidade dos alunos. Contudo, se faz necessário apresentar quais são essas realidades. Uma delas é de que a

maioria dos estudantes é oriunda da classe trabalhadora, e isso se evidencia no ensino noturno.

Se os desafios do ensino médio são muitos, podemos aferir que eles se ampliam quando pensamos na escola noturna. A precariedade do ensino médio noturno expressa, de forma significativa, os problemas que têm afetado as instituições, num momento histórico de profundas mudanças sociais, culturais e econômicas, em especial, pela crise do trabalho. (TAVARES; CORSO, 2015 p. 5)

O documento traz as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos e experiências com foco no mundo do trabalho e do exercício da cidadania (BRASIL, 2017). Consideramos que a discussão dessa relação, no âmbito escolar, é uma questão importante, pois, como já mencionado, em sua maioria, o estudante do EM pertence à classe trabalhadora. Além disso, eles se inserem numa sociedade capitalista e consumista.

O documento elucida, na sequência das competências, questões relacionadas ao desenvolvimento de uma plena curiosidade intelectual e críticas dos alunos para a resolução de problemas. Também, conclama para o incremento de questões referente à valorização dos movimentos artísticos e culturais, no âmbito escolar (BRASIL, 2017).

Aqui, vale expressar uma preocupação de nossa parte, pois, é perceptível a ausência, em muitas escolas, de infraestrutura e de salas de informática e multimídia (TV, Datashow). A ausência de laboratórios voltados ao acesso midiático, impede a execução de projetos e, por sua vez, deixa de instigar os estudantes à problematização, ao desenvolvimento de sua criticidade e à solução de problemas do cotidiano. Isso porque estamos num mundo voltado à tecnologia, isto é, o que há de mais contemporâneo e novo que, segundo a teoria Histórico-Cultural, se constitui em um dos componentes a serem apropriado pelos estudantes.

Observa-se uma certa contradição, pois, ao propor o desenvolvimento de habilidades artísticas e corporais, ao mesmo tempo coloca em segundo plano a carga horaria para a disciplina de Artes e Educação Física. Afinal, são elas que produzem um teor pedagógico para a dança, o movimento e da atividade em si. Para Deodato e Junior

(2010, p.4), a Educação Física como componente curricular no Ensino Médio é indispensável, uma vez que

[...] assume um papel importante na formação do cidadão, pois deverá transmitir conhecimentos que sejam relevantes para a vida dos alunos e que deem a eles a condição de analisar e refletir criticamente sobre estes conhecimentos, utilizando-os em seu benefício e para a transformação da sociedade em que estão inseridos.

Brasil (2017) alerta aos Estados e Municípios que, na construção de seus currículos, considere como centralidade o desenvolvimento de competências e habilidades. A justificativa é de que se trata de um tendência mundial.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p.13).

O documento propõe a estruturação de cada área de conhecimento e aponta suas respectivas habilidades e competências específicas e gerais. Segundo Brasil (2017, p.33):

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental.

Para o componente curricular Educação Física (Área de Linguagens e Suas Tecnologias), também, as competências específicas e habilidades se constituem em componentes curriculares. Assim como

ocorre nas competências gerais e específicas e nas habilidades integradas, há de se analisar uma articulação entre elas.

Para Brasil (2017), na Educação Física, a corporeidade e a motricidade fazem parte do ato da linguagem. Elas proporcionam que os jovens se movimentem em diferentes intencionalidades, por meio de suas experiências pessoais e sociais. Sendo assim, considera como objeto da Educação Física a cultura corporal de movimento.

Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento. (BRASIL, 2017, p. 474).

Para Brasil (2017), as práticas corporais tematizadas se compõem de uma das seis unidades temáticas abordadas, ao longo do Ensino Fundamental, quais seja: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Nesse contexto, será elucidado alguns aspectos nessa produção voltados para a disciplina de Educação Física. Das competências específicas da área, duas delas estão fortemente ligadas ao referido componente curricular. Uma delas é a competência 3, que diz respeito à construção da autonomia e crítica dos estudantes.

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2017, p. 485).

A competência 3 está articulada como quatro habilidades, quais sejam:

Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética. (BRASIL, 2017, p. 485).

Em relação a essa competência, o documento reitera que os estudantes já vêm construindo a criticidade desde o ensino fundamental. Então, no EM, ocorrerá o aprofundamento de suas características. Nesse sentido, entre outras habilidades cita-se: “compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.” (BRASIL, 2017)

A competência específica 5, se volta à questão mais particular da cultura corporal do movimento que, como dito anteriormente, se trata do objeto de estudo da disciplina de Educação Física.

Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva

democrática e de respeito à diversidade. (BRASIL, 2017, p. 487).

Para essa competência são estabelecidas três habilidades, a seguir explicitadas:

Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.

Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.

Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida. (BRASIL, 2017, p. 487).

Vale dizer que há uma dissonância, em relação ao objeto de estudo e de ensino da Educação Física, entre a concepção da BNCC e a teoria Histórico-Cultural. Como visto na citação anterior, Brasil (2017) entende que é a *cultura corporal do movimento*. Em contraposição, Nascimento (2014) com fundamentos histórico-culturais, entende como sendo somente a cultural corporal. Para a autora, trata-se de uma prática social e, como tal, requer, por parte dos estudantes, uma análise e identificação das necessidades sociais, e afirma que o;

[...] ensino da Educação Física está relacionada à identificação e explicação dessas relações internas (essenciais e necessárias) para a existência dos diferentes tipos de atividades da cultura corporal. Essas relações essenciais sintetizam determinadas capacidades ou modos de ação humano-genéricos, modos de relação com os outros, com o mundo e consigo. (NASCIMENTO, 2014, p. 33).

Em síntese o foco da BNCC está para o desenvolvimento de determinadas competências, cada qual, vinculadas a um determinado número de habilidades. Vale ressaltar que elas têm como finalidade maior uma adesão dos estudantes no sistema de produção, trabalho.

Feitas essa apresentação da BNCC/Ensino Médio, o próximo capítulo traz a análise das entrevistas realizadas com os dez professores. Para tanto, faz a articulação delas com as orientações da BNCC, a PCSC e os pressupostos das teorias Histórico-Cultural e Atividade, e centralidade no envolvimento com as formações continuadas.

4. APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A BNCC DO ENSINO MÉDIO

Nesse capítulo é exposto a análise com base nas entrevistas concedidas pelos professores de Educação Física efetivos de escolas do município de Criciúma. O capítulo está dividido em duas seções. Num primeiro espaço, trago os aspectos gerais sobre os professores e como realizam seus planejamentos a partir do que estudaram e das suas experiências profissionais em sua carreira docente. Posteriormente em sua segunda seção, apresento as reflexões, propriamente ditas, sobre as manifestações referentes à formação continuada. A preocupação é a existência ou não da articulação entre as orientações dos documentos norteadores – esfera nacional e estadual – referentes à Educação Física.

4.1 OS PROFESSORES: FORMAÇÃO E SUAS PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES A RESPEITO DA PCSC E BNCC

Estudar as apropriações e compreensões pertinentes às orientações oficiais – da esfera estadual e nacional – requer o entendimento de que os professores estão em *atividade de ensino*, em que a formação continuada se constitui em uma de suas *ações*. Esse envolvimento é de um indivíduo em movimento profissional. E, como tal, convive com condições objetivas e subjetivas. A constituição das condições objetivas, conforme Leontiev (1978), ocorre na realidade concreta e promovem a articulação com a finalidade de uma atividade, bem como a determinação de tarefas.

No contexto escolar, segundo Bitencourt (2019), as condições objetivas são entendidas como sendo: a estrutura da escola, o tempo disponível para organizar as aulas e participação em processos de formação continuada, as discussões com o grupo de professores e pessoal técnico administrativo, o salário, o espaço condizente para o desenvolvimento das aulas pertinentes aos vários componentes curriculares (jogos, dança, lutas, esportes, ginásticas), entre outros.

Por sua vez, as condições subjetivas, conforme Bitencourt (2019), têm como característica o fato de que seu conteúdo advém por meio da formação do professor, da metodologia adotada e do conhecimento referente ao conteúdo de ensino. Para Davýdov (1982), as condições subjetivas é uma peculiaridade do trabalho humano, portanto,

conscientes. Para o autor, no planejamento das suas ações, o homem age de forma consciente, de modo que mantém uma autonomia maior ou menor dos processos de sua atividade. Sendo assim, no âmbito da atividade de ensino, as condições subjetivas se vinculam ao conteúdo da formação do professor (BITENCOURT, 2019).

Então, o entendimento é de que os professores de Educação Física do Ensino Médio que participaram da pesquisa se envolvem num ambiente movido pelas condições objetivas e subjetivas para ação de formação continuada. Antes de tudo, eles são sujeitos⁷ situados no tempo e no espaço, portanto históricos, movidos pelas relações sociais. Nesse contexto, é que eles se colocaram à disposição, cada qual com suas peculiaridades e condições subjetivas e objetivas, para participar da entrevista.

São professores que desenvolvem suas atividades pedagógicas – atividade principal – em escolas que, na organização administrativa do estado de Santa Catarina, pertencem a 21^a GERED/SED, cuja a sede se localiza na cidade de Criciúma, mas tem uma abrangência de 12 municípios. Eles são em número de dez, cuja condição objetiva essencial para o exercício da atividade pedagógica – professores de Educação Física – é de ser efetivo, isto é, concursados. Isso deu-lhes segurança para participarem voluntariamente do processo de entrevista, bem como de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO).

Sendo assim, estavam cientes da garantia da autonomia, da não maleficência, beneficência e justiça no processo de pesquisa. Também, tinham certeza do sigilo de sua identidade, por isso, identificamos a autoria de suas falas com letras do alfabeto (A, B, C, D...). O cuidado foi para tratá-los com dignidade, respeito, autoridade e autonomia. Além disso, defendê-los em sua possível vulnerabilidade e salvaguardando o direito de recusa à participação e desistência no decorrer do processo, caso assim quisessem, sem que lhes acarretassem em qualquer prejuízo. Por consequência, sentiram-se à vontade para conversar e atender quaisquer precisões ou imprecisões relacionadas à pesquisa. Afinal, estavam cientes da impossibilidade de quaisquer riscos sociais, físicos ou emocionais. Pelo contrário, entre outros esclarecimentos estava evidente que a ocasião se constituía em oportunidade de contribuir com um estudo científico pertinente ao objeto de estudo. De outra parte, no

⁷De acordo com Davídov (1988, p.33), sujeito é o ser sensível e pensante, pois está sempre em busca do que ainda não existe, mas que é possível e está dado somente com finalidade.

caso deles, tratava-se de uma possibilidade de refletir sobre sua prática e suas crenças, manifestadas em seus objetivos profissionais e éticos.

Geograficamente, eles apresentavam outra característica comum: atuam em escolas no centro da cidade ou nas suas imediações. Isso possibilitou a articulação entre a nossa disponibilidade e a deles de tempo para a realização das entrevistas. Estas ocorreram em suas respectivas horas-atividades⁸.

O contato com esses professores ocorreu mediado não no estilo de pergunta/resposta direta e imediata, mas por um roteiro de entrevista semiestruturada, que permitiu a manifestação de seus modos de pensar a respeito das suas condições objetivas e subjetivas, principalmente, no que diz respeito aos processos pedagógicos de sua atuação no ambiente escolar. Contudo, a precaução foi para que as suas exposições se centralizassem nas contribuições – para a vivência profissional – da formação continuada que tratassem dos documentos norteadores da educação: Proposta Curricular de Santa Catarina e BNCC. Como lembra Neves (1996), diferente de uma pesquisa quantitativa que procura seguir com rigor um plano previamente estabelecido, o estudo qualitativo costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento.

Ao adotar a entrevista semiestruturada como técnica de obtenção de dados, seguimos a orientação de Boni e Quaresma (2005) de combinar perguntas abertas e fechadas para que os dez professores tivessem possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, num ambiente que pretendia ser de conversa informal. Em alguns casos, essa pretensão não ocorreu de imediato, mas conquistado no decorrer da entrevista. Afinal, entrevistado e entrevistador estavam, pela primeira vez, um diante do outro mediados pela apresentação e comentários referentes à compreensão sobre um objeto conceitual da atividade pedagógica.

Trata-se de uma situação na qual se confluiam expectativa e precaução, por ser momento de exposição para um e de possibilidade de análise para o outro. Como toda peculiaridade de relações da realidade humana, conforme Rubinstein (1973), carrega um sentimento, isto é, uma postura de sentir-se à vontade ou de certa timidez que, neste caso, requer superação. Também, é movida por emoções que se caracterizam, em regra, por uma polaridade de ordem positiva ou negativa como, por

⁸Hora-Atividade corresponde ao tempo disponível, equivalente a duas a cada 10 horas/aula, que o professor não está em sala de aula, mas desenvolvem ações que criam as condições objetivas de execução das aulas: o planejamento e organização dos materiais.

exemplo, engano - desengano, alegria - tristeza, entre outros (RUBINSTEIN, 1973).

Esses aparatos constitutivos do humano se manifestaram nas entrevistas realizadas nos meses de julho e agosto de 2019, num tempo que oscilou nas proximidades de 30 minutos cada. Para que o pesquisador não perdesse os detalhes e suas minúcias, cada professor autorizou a gravação de suas falas. Posteriormente, foram transcritas, o que subsidiou o processo de análise de seus conteúdos.

As transcrições e alguns registros no momento das entrevistas passaram a ser referências para o processo de análise. Inicialmente, o foco foi para as informações de dados pessoais dos professores, mais especificamente aqueles que indicam componentes das suas condições subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Um dessas condições é o tempo de magistério.

Dos entrevistados, sete professores trazem uma experiência acumulada ou que se renova entre vinte (20) e trinta (30) anos de tempo de serviço, dois (2) entre 5 e 10 anos e um (1) com 15 anos de docência no cargo efetivo estadual. Na trajetória experiencial, está registrada o exercício profissional em todos os anos escolares do Ensino Fundamental. Os professores “B” e “C”, por problemas de saúde, estão na situação de readaptados e exercem outras funções na secretária ou biblioteca. O professor “A” também trabalha em um clube com aulas de natação, que acumula conhecimento peculiar à formação no curso de graduação e como atleta. “[...] como já fui nadador, hoje estou usufruindo disso e trabalhando nesse clube aqui no município”.

Outra condição subjetiva é a sua formação profissional, antecipadamente conhecida, pois se tratava dos critérios para a participação na pesquisa: licenciado em Educação Física que, por sua vez, é condição para prestar concurso público para o Ensino Médio e constituir-se professor efetivo.

Mas, todos continuaram o processo de formação, pois além da graduação, eles possuem uma pós-graduação: nove deles, em nível de especialização e um doutor. Na condição de professor efetivo, cursar uma pós-graduação se constitui como uma ação da atividade de ensino. E, como tal está ligada a uma finalidade primária: acender no plano de carreira do magistério estadual. Também, atrela-se a um motivo compreensivo que, nas atuais relações de produção, é o aumento do salário (LEONTIEV, 1978). Dito de outra forma, de acordo com a nomenclatura oficial: como servidor estadual, o professor efetivo recebe uma gratificação salarial, conforme o nível do curso de pós-graduação

ou por um número determinado de horas-aula de cursos de aperfeiçoamento.

Alguns deles são formados em cursos chamados de bipartição, em que a Licenciatura Plena é realizada como parte comum do bacharelado e licenciatura. Sendo assim, eles se formaram em cursos anterior as diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física sancionadas em 2003 e 2004 que, segundo Benites, Neto e Hunger (2008, p. 345), “[...] apresentam como proposta para a Formação dos Professores da Educação Básica, licenciatura plena, um curso com identidade própria, com conhecimentos e competências específicos para a atuação docente”.

Observa-se que as orientações legais se convertem em estímulos e, concomitantemente, em condições para suas atuações. Vale dizer, no entanto, que elas, como produções humanas, sintetizam objetivações de aspirações. Elas estabelecem critérios para uma formação docente, além dos benefícios financeiros incidentes no salário. Assim nota-se como o profissional é inserido numa sociedade capitalista, pois assim, caracteriza-se na fragmentação de seu trabalho pedagógico. Segundo Tumolo e Fontana (2008), os aspectos de uma objetivação docente se evidencia na proletarização e desvalorização salarial no sistema educacional.

A crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a " popularização" do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarização. Nesses trabalhos, a proletarização é analisada a partir das implicações do capitalismo sobre as especificidades do trabalho do professor em seu fazer pedagógico, e as consequências deste movimento na autonomia e no controle do professor em relação ao seu trabalho. (TUMOLO E FONTANA , 2008, p. 1)

Ainda, para os autores, os docentes mesmo nesse processo de proletarização, devem ser observados de forma diferentes, pois analisam que o profissional não é submetido a uma lógica capitalista (TUMOLO E FONTANA, 2008). No entanto, a identidade profissional está fortemente atrelada ao que determina e propõe os órgãos governamentais, algumas delas são reveladoras. Por exemplo, a lógica

da junção licenciatura/bacharelado é determinante para o curso de pós-graduação do professor “A”, como se fosse uma ausência em sua formação, conforme sua exposição a seguir:

Eu tenho uma pós-graduação em Treinamento Esportivo, esse curso eu realizei, pois, minha formação é em Educação Física Licenciatura Plena, na época não foi dividido ainda isso sabe, de licenciado e bacharelado. Então, hoje, além da escola estou trabalhando em um clube como professor, numa segunda atividade remunerada. (PROFESSOR “A”)

Subjacente à fala do Professor está duplo entendimento de componentes conceituais da atividade de ser professor de Educação Física, ambos carregados de teor individualista, pois a preocupação maior é com benefícios próprios, peculiaridades da sociedade capitalista, de acordo com Leontiev (1978). Um desse entendimentos é a possibilidade – determinada por regulamentação anterior àquela que norteou o seu curso de formação inicial – de aquisição de conhecimento comum tanto ao licenciado quanto ao bacharel. Cursar a pós-graduação voltada à atualização e pretensão aprofundamento de conhecimentos mais condizentes com o bacharel tinha, também, um sentido pessoal: a possibilidade de uma atividade concomitante que talvez lhe desse outro patamar de referência por se tratar da atuação em clube recreativo frequentado por uma categoria de *status* considerado mais elevado da estratificação social, nas relações de produção capitalista.

Observa-se que, para o professor A, a ação de cursar uma pós-graduação – passível de inferência para outros cursos de formação continuada – está vinculada à finalidade de possibilidade de aumento salarial que, por sua vez, é coincidente com o motivo da atividade de ser professor numa escola ou em clube social.

Por sua vez, o professor “X” por ter mestrado e doutorado na área da saúde também é professor permanente de um mestrado profissional de uma universidade, situada na região sul do Estado de Santa Catarina. Para ele, estar em atividade na rede pública estadual, com uma carga horária bem menor do que na Universidade, tem por objetivo:

continuar como professor concursado, efetivo, no ensino público, pois tenho um bom tempo de

serviço, com vistas ao aposento. Na Universidade, o salário e as condições de trabalho são bem melhores. Não tem como não optar por ela. Então, o tempo para participar de cursos ou estudar as propostas para educação básica, quase não tem.

De modo implícito, o conteúdo dos depoimentos de “A” e “X” permeia as falas dos demais professores. Nelas estão a compreensão de uma finalidade para a ação de formação continuada, como sendo de utilidade para si em detrimento do compromisso e de uma social, que visa não só os benefícios próprios, mas o bem comum.

Mas esse posicionamento de quase indiferença em relação à formação continuada em cursos de atualizações era previsto pela própria PCSC (1991). Isso porque anunciava a dificuldade de sensibilizar e promover a superação da concepção de Educação Física como o desenvolvimento físico, reinante entre os professores.

Nessa concepção, que nasce num contexto de silêncio imposto por um regime político ditador, pode estar a gênese que promove a pouca possibilidade de desenvolvimento para um entendimento numa perspectiva crítica de educação. Por exemplo, a tendência Crítico Superadora, aderida pela PCSC de 1998, que advoga por uma contribuição para a construção de uma sociedade, cujas relações se pautam pelo princípio de igualdade de oportunidades. Por consequência, perpetua a ideia da neutralidade pedagógica, mas que defende a meritocracia, difunde o sonho de possibilidade extremamente mínima ou quase impossível de um estudante se tornar um atleta ou competidor.

A meritocracia objetivada no número de medalhas e troféus, conquistados pelos alunos da escola – em competições interescolares – é uma das significações (LEONTIEV, 1978) que mais adquirem sentidos nas atividades de ensino, de aprendizagem e administrativa no âmbito pedagógico da Educação Física. É nela que emergem os motivos eficazes (LEONTIEV, 1978) das referidas atividades (ensino, do professor; aprendizagem, do aluno; administrativa, da direção), ou seja, conquistar o maior número de premiações como sendo o reflexo da qualidade do ensino. O professor X, em uma conversa informal posterior a entrevista, manifesta tal compreensão:

O ideal é que os cursos voltassem às técnicas que levassem os alunos a saírem-se bem nas competições. É isso que motiva eles, a gente e a direção da escola: ganhar medalha e

troféus. Aí é que se vê resultados mensuráveis.

Tal depoimento é expressão de que os sujeitos da prática pedagógica da Educação Física Escolar têm claro que seus respectivos motivos compreensíveis: professor e diretor, o salário; estudantes alcançar uma nota para aprovação. No que diz respeito aos motivos eficazes, normalmente se espera que, para os professores fossem o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes; para a direção, propiciar as condições objetivas e subjetivas para a atuação docente e discente; para os alunos, a aprendizagem dos conceitos. No entanto, todas as questões teóricas desvairem-se para ceder lugar ao espírito olímpico, a vitória comemorada com alegria a custas da tristeza dos derrotados. É nessa perspectiva que a “formação continuada deveria caminhar” (PROFESSOR X).

Por isso, a desatenção e o pouco tempo e interesse para a analisar e questionar os pressupostos, os princípios, enfim, as concepções teóricas e orientações para suas possíveis manifestações na organização das aulas de Educação Física. Por decorrência, também está a explicação para que um professor (por exemplo, “A” e “X”) transite por compreensões que o conhecimento apropriado pelos bacharéis proporciona a atribuição de um sentido de *status* social mais elevado.

Ou seja, tal posicionamento é coerente com a marginalização e desinteresse pelo estudo da BNCC e da PCSC (2014). Afinal, esses documentos se voltam exclusivamente para o ensino escolar público e, conseqüentemente, para alunos oriundos das classes sociais mais baixas.

Essa visão enraizada, entre alguns os professores entrevistados, torna-se inclusive obstáculo para perceberem a BNCC apresenta com pressupostos pertinentes às suas crenças ao dar maior credibilidade às aos componentes curriculares que poderão melhor preparar os estudantes das classes sociais subalternas para o setor produtivo, isto é, para as profissões de menores salários.

O silêncio em relação aos fundamentos (pedagógicos, filosóficos, epistemológicos, psicológicos, etc.), por parte dos professores, condiz com o “ditado” reinante no contexto escolar de que ‘teoria não enche barriga de ninguém’ e ‘teoria não funciona na prática’.

Contudo, não se trata de culpar os professores por essa indiferença com o estudo dos documentos oficiais. Afinal, eles interiorizaram concepções reinantes e condizentes com o atual nível de sociabilidade humana, relações de produção. A impossibilidade

umenta, principalmente, se tal ação ocorrer concomitante ao seu período de trabalho e sem expedição de certificado. Em tais condições, não é possível computar horas necessárias para ascensão no plano de cargos e salário que estabelece uma possibilidade de aumento em sua remuneração. Portanto, o salário é o que move a atividade do professor. Isso fica explícito nas falas do professor U, a seguir:

Ah! Eu procuro os cursos mais pela carga horária e pela tabela de vencimento da função como efetivo em minha carreira, a SED oferece geralmente eles online e, também, tem os cursos no início do ano e no recesso da metade do ano. (PROFESSOR U).

Por consequência, necessidade de formação continuada é algo não emergente para aqueles que estão próximos de solicitar aposentadoria. A professora I manifesta esse entendimento:

No momento, não tenho interesse em fazer mais cursos de formação continuada, pois sou efetiva pelo estado do Rio Grande do Sul, recolocada aqui em Santa Catarina, por transferência. Como falta cinco anos para me aposentar, não me interessa, pois não adiantará nada para mim. (PROFESSORA I).

Observa-se, pois, que a necessidade e o motivo para a formação continuada e mesmo os cursos de aperfeiçoamentos não contribuem para organização do ensino e das aulas. Por decorrência, não influem na aprendizagem do aluno e no seu desenvolvimento intelectual. Reafirma-se, nesses dois últimos depoimentos, que os cursos só têm seu valor movido pelo interesse específico do professor, o que lhe interessa, a ascensão salarial. Mais precisamente, aquilo que vai garantir melhores condições objetivas de sobrevivência, enquanto professor atuante e mais tarde como aposentado.

Esse isolamento em si mesmo – nos motivos e sentidos peculiares à satisfação das necessidades exclusivas do professor – se insere no contexto dos seus conhecimentos eminentes empíricos. E como tal, abre reflexões para duas consequências. Uma delas é de que se tornam obstáculos para apreensão dos reais significados de teor teórico da atividade pedagógica, conforme fundamenta a Teoria Histórico-Cultural. Assim sendo, vale trazer à tona aqui o chamamento de Davýdov (1982) de que, na educação escolar, a prioridade é o desenvolvimento do

pensamento teórico dos estudantes. Ele entende que o pensamento empírico tem seu valor apenas na vida cotidiana, mas não traz consequência positiva, pois se constitui em obstáculo para a pretensão de o estudante se apropriar e compreender os conceitos científicos e desenvolva o pensamento teórico, que é a verdadeira finalidade do ensino desenvolvimental.

Portanto, em nada coincide com as orientações das Propostas Curriculares de Santa Catarina que em todas as suas atualizações aludem pela perspectiva Crítico Emancipadora e a Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, na ótica desses professores, não se vislumbra nem uma remota possibilidade de um ensino de Educação Física Desenvolvimental, que segundo Davídov (1988, p. 191), pretende que:

[...] o ensino primário desenvolvente deve estar dirigido, antes de tudo, a solução desta importantíssima finalidade da escola moderna: formar nos escolares de menor idade uma atitude criativa para a atividade de estudo.

A não cogitação dessa finalidade para o ensino de Educação Física, revelada nos depoimentos dos professores, também é o que percebo na inserção em escolas, em participação desde o PROESDE (no curso de graduação) e como professor de Educação Física. O objetivo que leva um número significativo de professor – e não somente os efetivos – a participar dos cursos, é a certificação com a finalidade de cômputo de horas para melhor classificação em concursos e processos seletivos na área de educação. Para os efetivos, se constitui em oportunidades de ascender no plano de cargos e salários, com vistas a melhoria do salário. São poucos aqueles que são motivados pelo compromisso de uma formação continuada, que interfiram na atuação no âmbito escolar.

Isso é revelador de uma formação humana galgada em princípios de concepções utilitaristas hegemônicas peculiares das relações sociais atuais, que levou a desvalorização da profissão de professor. As concepções utilitaristas hegemônicas são entendidas como aquelas que, segundo Saviani (2008, p. 11) “procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente”. Por sua vez, as pedagogias designadas como contra hegemônicas “buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente”.

Essas observações, algumas delas empírica, acenam para a reflexão de que a formação continuada de professores apresenta uma confluência e intenções hegemônicas.

Sendo assim, o conteúdo do curso torna-se um meio para atingir aquela finalidade utilitarista. Essa concepção pode se tornar predominante e, por extensão, leva os órgãos governamentais a admitirem que cumprem o papel de oferta de cursos, como prevê seus documentos orientadores e suas próprias legislações.

Na próxima seção, análise centra-se, mais especificamente, no conteúdo dos cursos que os professores participam, com a intenção de articular orientações das esferas estaduais com as federais.

4.2 ARTICULAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS NORTEADORES E À EDUCAÇÃO FÍSICA.

Seguindo, nessa seção, será analisado as respostas dos professores entrevistados, mais especificamente, ao que mencionam sobre o conteúdo propriamente dito dos cursos considerados, por eles, como de formação continuada. A centralidade de análise volta-se para as repostas de um dos questionamentos com vistas à identificação se os docentes obtiveram informações e se articularam seus estudos na disciplina de Educação Física com os documentos norteadores da atualidade: PCSC (2014) e a BNCC do Ensino Médio.

Antes, porém, considero conveniente expressar o entendimento de formação continuada, considerada um processo produzido ao longo dos tempos para atender as demandas humanas em relação à socialização de novos conhecimentos e processos educativos, que incidam no desenvolvimento humano da consciência e da personalidade de professor (MARTINS, 2015). Essa prática social começa a se manifestar e constituir-se como necessidade, precisamente, no início do século XIX, havendo o registro das primeiras formações docentes. Segundo Tanuri (2000, p. 63):

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 – a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores.

Com o passar dos anos, essa formação passou a ser valorizada, e na década de 1990, instituiu-se a implementação da LDB, da ECA entre outros documentos e leis referentes a uma educação e valorização profissional (CUNHA E DELIZOICOV, 2015).

Na atual conjuntura escolar, a formação continuada está cada vez mais sendo teorizada e aprofundada, em consequência de muitos estudos e pesquisas, cujos resultados são expostos em artigos, dissertações e teses. Por decorrência, apresenta superações de concepções até então predominante, como por exemplo, reciclagem, atualização e aperfeiçoamento, como outrora se entendia.

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente. (MIZUKAMI, 2002, p. 28)

Nessa direção é que vale expressar, com mais detalhes, a compreensão de formação continuada, tendo por base as Teoria do Ensino Desenvolvimental de fundamentos Histórico-Cultural: reflexão referente à atividade pedagógica (ensino do professor e de estudo do aluno), com vistas à formação humana galgada em conhecimento científico para o desenvolvimento do pensamento teórico, como apregoa a Proposta Curricular de Santa Catarina. Por sinal, parece não ser este o entendimento contemplado nas orientações específicas da Educação Física. Há, pois, um deslize nessa especificidade curricular, o que leva ao pressuposto de se tratar de encaminhamentos da equipe que elaborou as referidas orientações para a Educação Física e do seu consultor que, na certa, transitam por outros referenciais.

Tal desencontro entre as orientações teóricas da PCSC e os encaminhamentos específicos para a Educação Física é a revelação de que ocorre um ecletismo. Ou, como diz Triviños (1987) trata-se de uma indisciplina teórica, caracterizada pela junção de distintas e até antagônicas correntes de pensamento, que resulta na ausência de coerência entre os suportes teóricos orientadores de um determinado trabalho científico ou pedagógico.

Esse desencontro teórico se constitui em preocupação mesmo antes da entrevista, bem como, do processo de análise também se tornou

motivo de preocupação antes da análise pertinente a essa segunda centralidade de análise: articulação entre as orientações dos documentos norteadores e à Educação Física. Acresce-se a tal aflição, a possibilidade de não conseguir os dados necessários a serem submetidos à reflexão, uma vez que, como visto na seção anterior, os motivos e sentidos que levam os professores a participarem de processos ditos formativos são eminentemente de cunho utilitaristas para satisfazer necessidades pessoais, em vez de coletivas e conceituais.

Com tal precaução, durante as entrevistas, o esforço foi para questionar os docentes de modo que manifestassem alguns elementos referentes as suas iniciativas para a procura de cursos de formação continuada, quais os motivos para sua participação. Também, foram instigados a responder sobre: a importância de uma formação continuada, os conhecimentos referentes aos documentos (PCSC, 2014 e a BNCC) e articulação entre ambas.

Feitas essas considerações, passarei à elucidação de alguns aspectos importantes contidos nas respostas dos professores que, por sinal, são tangenciais mesmo com o esforço despendido na entrevista para a obtenção de dados mais consistentes, teóricos.

Para os professores, em sua maioria, a oferta e a procura por cursos foram reduzidas, pois a própria Secretária de Estado da Educação não proporciona tais encontros em número excedente, além dos realizados habitualmente no período de recesso escolar, para que se tenha opção de escolha em conformidade com o interesse e disponibilidade de tempo. A professora “H”, afirma que “anos atrás eu conseguia ter mais acesso aos cursos, a procura era mais acessível, hoje não fornecem mais cursos bons e interessantes, e assim temos até dificuldade de encontrá-los”.

Vale reafirmar que a resposta da docente H é representativa da maioria dos entrevistados, por também afirmar que encontra cada vez menos cursos oferecidos pelos órgãos competentes. A questão que se apresenta para análise, no depoimento anterior, é: o que significa “cursos bons”. No entanto, há professores que, para obter o curso mais rápido, simplesmente utilizam-se daqueles ofertados pelos meios midiáticos (internet). Trata-se de cursos ofertados a distância com temáticas diversas: modalidades de jogos, arbitragem, entre outro. O que chama atenção é que não foi citado nenhum referente a questões psicológica, pedagógicas (ensino, aprendizagem desenvolvimento) e filosóficos (concepções de Educação e de Educação Física). O propósito

da procura por tais cursos, como mencionado anteriormente, é cômputo de horas para somar pontos em processos seletivos.

O depoimento do professor “T”, a seguir, é representativo da maioria dos demais ao citar as dificuldades e a falta da inserção em cursos oferecidos na disciplina.

Eu sempre estava em busca de cursos de formação no passado, hoje não acompanho tanto, mas percebi a falta de cursos na área de Educação Física, as temáticas na época era sobre jogos e leis da educação física, discussões na área, e hoje percebo que há falta de cursos na área da Educação Física Escolar e também na educação em geral (PROFESSOR “T”).

Nesse depoimento também se apresenta uma certa indiferença e despreocupação com a busca de formação. O estado de devir e de incompletude, uma das características de uma concepção materialista histórica e dialética, é algo imperceptível em tal manifestação. A monotonia predominante entre professores, que vivem em tais circunstâncias, dá subsídios para a afirmação de que eles não estão em movimento formativo e, por extensão, em atividade completa de ensino. Em vez disso, a atuação deles se constitui em apenas algumas ações da referida atividade, pois, prioritariamente, estão vinculadas a determinadas finalidades: ministrar as aulas, proceder a avaliação dos alunos, estar presentes fisicamente em reuniões escolares, entre outras. Essas finalidades e suas respectivas ações e operações dão-lhes a garantia de vinculação indireta com o motivo compreensivo, o salário (LEONTIEV, 1978).

A imparcialidade da atividade de ensino se objetiva em algumas ausências. Uma delas é a não explicitação de motivos eficazes, tais como: a aprendizagem dos estudantes, a busca por melhores condições de trabalho, entre outros. Uma atividade se caracteriza como tal, conforme Davydov (1999), se além da estrutura transformativa teorizada por Leontiev (1978) – necessidade \Leftrightarrow motivo \Leftrightarrow finalidade \Leftrightarrow condições para obter a finalidade atrelados aos componentes correlatos atividade \Leftrightarrow ação \Leftrightarrow operações – acresce-se o desejo. Este se constitui como o núcleo básico das necessidades. Além disso, outor acrescenta que a indissociabilidade necessidades/desejos se constituem em base para o funcionamento das emoções. Consequentemente, emoções e necessidades não se apresentam separadas, uma vez que as necessidades

se apresentam por meio de manifestações emocionais. Estas são quem fornece, aos homens, as condições para pôr a si tarefas vitais, uma vez que a atividade é um fenômeno de natureza especificamente humana e, por isso, social-pública. (DAVYDOV, 1999).

Observa-se, a partir dos depoimentos anteriores de H e T – também representativo de outros entrevistados – que não há empolgação para a formação continuada e, de modo indireto, para a atividade de ensino. A unidade necessidades/desejos/emoções não é algo que predomina entre eles. Com a ausência desses componentes torna-se o impeditivo para que os professores estabeleçam tarefas, isto é, proporem uma meta a atingir em determinadas condições. O alcance de determinado objetivo pela realização de uma determinada tarefa só é possível se o indivíduo tiver vontade. Se a atividade for desprovida desses componentes, desvaire-se, a possibilidade dos professores se envolverem em processo transformativo pois, de acordo com Davydov (1999), toda meta está sempre vinculada à transformação de algo da realidade material ou social.

Vale esclarecer que a incompletude e falta de perspectiva (necessidades, desejos, emoções, vontade) na atividade docente não significa que os professores não tenham metas definidas. Na realidade, são sintomáticas de que sua meta é a atuação com desfrute das condições mínimas, o que fica bem explícito na reafirmação da professora I: chegar à aposentadoria. Em suas palavras: “Então, não tem como ter interesse em cursos de formação continuada, para quem falta cinco anos para se aposentar, pois não adiantará nada” (PROFESSORA “I”).

Por isso, é que esses professores desenvolvem somente aquelas ações escolares consideradas, por uma concepção tradicional de ensino e educação, as prementes para que ocorra o ensino, por parte do professor, e a aprendizagem, pelos estudantes: a presença na aula com foco nos conteúdos (principalmente, atividades físicas nas quadras e outros espaços) e a avaliação dos estudantes. Ações essas, provavelmente, incorporadas na trajetória de estudante, reconfigurada – sem perder a essência – no curso de graduação e sedimentada na trajetória docente. Como diz Davídov (1988, p. 11), a essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético de atividade é que ela reflete a relação do indivíduo atuante, ser social, “com a realidade externa, relação mediatizada pelo processo de transformação e mudanças desta realidade”, que se dirige a uma finalidade. Então, estar em atividade tem ligação com o conceito de ideal, o devir do seu objeto que, no caso dos

professores entrevistados, é a docência que se revela em forma de necessidades, finalidades e imagens que se vislumbra dele. Assim compreendido, é possível explicar esse modo de ser e de atuar docente como os professores H e T, que não é algo peculiar produzido por ele, mas é uma reprodução de apropriações de formas histórico-sociais da respectiva atividade.

Porem-se em atividade plena, para esses professores, seria marcada extremamente por sacrifício, pois teriam que superar concepções arraigadas referentes ao processo pedagógico e do próprio objeto da Educação Física e do seu ensino. Portanto, exigiria-lhes a superação de dificuldades. Contudo, é alentador para uma possibilidade de formação docente a contribuição de Kuzmina (1987, p. 59), ao afirmar que algumas das dificuldades docentes servem como experiência no trabalho educativo:

A dificuldade é um estado subjetivo de tensão, arrependimento, insatisfação, causado por fatores externos da atividade, e depende da natureza dos próprios fatores, da preparação educacional, moral e física da pessoa em relação à atividade e seus objetivos, atitude em relação a ela (tradução nossa).

A indiferença, geradoras de dificuldades aos professores I, H e T para indicar a existências de cursos não é observada nos depoimentos de Q, M e U, evidenciadas na sequência. Estes, mencionam a formação proporcionada pelas escolas, sob a orientação da GERED, que tem ocorrido, nos últimos anos, no início do calendário letivo e no recesso escolar do meio do ano. A participação nessa modalidade de formação, para eles, se constitui em obrigação ou em alternativa necessária dada a falta de opções.

Não tive muita iniciativa por cursos de formação continuada, eu faço os realizados no início do ano e no meio do ano porque somos obrigados a ir, mas sempre o mesmo conteúdo (PROFESSORA “Q”).

Eu lecionando pelo estado, tive um curso sobre educação especial, durante o dia, porém, não consegui ir pois trabalho em outra escola. E tivemos das formações promovidas no início do ano pela escola e no recesso (PROFESSORA “M”).

Ah! Eu procuro os cursos mais pela carga horária e pela tabela de vencimento da função como efetivo em minha carreira, a SED oferece geralmente eles online, e também tem os cursos no início do ano e no recesso da metade do ano (PROFESSOR “U”).

Nesses três excertos, extraídos das entrevistas, vale alguns destaques. Um deles, como mencionado anteriormente, é unanimidade na afirmação da existência de “cursos” realizados na própria escola em dois momentos distintos do ano letivo. Existe, pois, uma oportunidade quase que oficial e contínua, considerada um modo de formação continuada, porém sem a certificação que, para muitos professores, seria o fator motivador que se transforma em finalidade para a sua realização. Por isso, o pouco interesse por tal modalidade de formação.

A não certificação leva ao segundo destaque com base no posicionamento do Professor Q, ao afirmar: “eu faço os realizados no início do ano e no meio do ano porque somos obrigados a ir, mas sempre o mesmo conteúdo”. Observa-se que, nesses casos, a participação se efetiva com o sentimento de obrigação, uma vez que os cursos ocorrem no período letivo e a não realização acarretaria em “falta” a uma das ações desenvolvidas pela escola. A ausência pode recair em atos punitivos como: descontos no salário e implicações para a licença prêmio e prolongamento do tempo da aposentadoria.

Quanto à expressão, “mas sempre o mesmo conteúdo” (PROFESSOR Q), vale esclarecer que, após a manifestação da PCSC (2014) pela orientação da Teoria Histórico-Cultural, a Secretaria Estadual de Educação gravou um vídeo com um palestrante com a temática ‘teoria da atividade’. A reprodução dessa palestra – considerada por Q como conteúdo repetitivo – tinha duplo objetivo, por parte da SED: 1) atingir aos novos professores ACTs (admitidos em caráter temporário) e 2) possibilitar o debate aprofundado entre os partícipes do processo de decisões escolares (professores, orientadores pedagógicos, direção, entre outros). O segundo objetivo, conforme observação que tenho feito em participação desses cursos, não é atingido, pois, ao ver que o vídeo é o mesmo de encontros anteriores, os professores se dispersam com a justificativa de que sabem aquilo que o palestrante irá falar. A desconcentração torna-se impeditiva de busca de alternativas, entre os professores, para o debate e aprofundamento teórico referente à temática e sua articulação com a prática pedagógica.

A afirmação de que é “sempre o mesmo conteúdo” parece se referir a ‘sempre o mesmo vídeo’ em vez de ‘o mesmo conteúdo’, pois é

questionável se os professores apresentam um domínio do conteúdo do pertinente à teoria da atividade. A hipótese é de que se eles tivessem se apropriado dos conceitos e de seus nexos teriam atribuído sentidos que subsidiariam para novas reflexões e aprofundamentos. Além disso, nas observações pessoais, ao participar desses cursos, é possível afirmar que são poucos os professores que se interessam pelas discussões de temas relacionados às questões pedagógicas. Acresce-se, ainda, o argumento de que durante as entrevistas nenhum dos professores fez referência a conceitos ou temas da área pedagógica.

As mencionadas hipóteses, afirmação e argumentação encontram respaldo em Libâneo (2015, p. 630) ao dizer que: “a dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico é considerada como um dos problemas mais persistentes na organização dos currículos para a formação profissional dos professores”. Ainda, de acordo com o autor, nos cursos “de licenciaturas, em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar” (LIBÂNEO, 2015, p. 631). Além disso, acrescenta que tais “constatações se refletem na falta de articulação entre as disciplinas didática e didáticas específicas, estas últimas frequentemente reduzidas a metodologias de ensino”.

Dado o exposto de que os cursos de licenciaturas dicotomizam formação pedagógica e formação específica é compreensível o desinteresse dos professores por cursos que, além de não conferir-lhes a certificação para cômputo de horas, não oportuniza a discussão de conceitos específicos da disciplina. Afinal, no momento da aula, eles têm que dar conta é de “ensinar educação física”, não importando o método. Este é compreendido como a possibilidade de ser único – aquele vivenciado na experiência estudantil e assumido na docência – que se afirma na redução, pelo curso de formação inicial, da didática específica em metodologia de ensino (LIBÂNEO, 2015).

Para o terceiro destaque, antes anunciado a respeito das falas anteriores, tomo como referência a expressão do professor M: “Eu lecionando pelo estado, tive um curso sobre educação especial, durante o dia, porém, não consegui ir pois trabalho em outra escola”. Em sua subjacência estão questões de condições objetivas para que os professores participem de cursos que realmente venham satisfazer algumas de suas peculiares expectativas. A não participação de M no mencionado curso – educação especial – é uma demonstração de que a formação continuada sujeita-se ao planejamento do professor que

concilie com a presença em sala de aula. Isso torna-se um impeditivo e, para alguns, um desmotivo em busca de seu processo formativo. A ausência da no período escola, conseqüentemente, gera falta injustificada, o que implica em medida punitiva com efeito não só para carreira docente. E, para aqueles em período de estágio probatório⁹, pode gerar instabilidade profissional, pois um determinado número de faltas pode incidir no cancelamento do concurso público.

O último destaque, referente aos depoimentos em questão, volta-se ao que afirma U: “Ah! Eu procuro os cursos mais pela carga horária e pela tabela de vencimento da função como efetivo em minha carreira...”. Seu interesse, reafirma a concepção utilitarista comentada e fundamentada, tanto na anterior quanto no início da presente seção.

Outra questão levantada aos entrevistados foi: qual o entendimento sobre o que é formação continuada? De modo geral, as repostas referem-se a busca de apropriação de conhecimentos novos para dar suporte aos planos de aula. A referência não é as finalidades da organização de ensino e as tarefas com a consciência de uma determinada formação para os estudantes. O foco é para questões peculiares da própria disciplina ou dificuldades pontuais para a condução de determinadas situações que se apresentam no cotidiano das aulas.

A solução de tais situações, para Q, é buscada em recursos disponíveis na atualidade, isto é, nas redes de comunicação e tecnológicas, *online*. Nelas, segundo a referida professora, há importantes ferramentas para serem adotadas na sala de aula, como também uma forma de valorização de formação continuada dos docentes. Nos cursos online, o conhecimento está atualizada e aprofundando. O excerto, a seguir, explicita literalmente a fonte de sua atualização profissional e as suas necessidades emergentes:

Eu procuro me atualizar na internet, eu nesse ano estou com turmas de Ensino Médio, e tenho dificuldades um pouco com os maiores. Então, vou atrás por conta própria de informações, pela falta dos cursos” (PROFESSORA “Q”).

⁹ O estágio probatório é período que muitos concursos designam como o processo de avaliação de um professor ao exercer sua função, sendo sempre avaliado e feito um diagnóstico de seu desempenho profissional, na maioria o tempo estimado é de três anos, assim gerando instabilidade após esse período.

Em sua fala, a professora Q revela um entendimento de formação continuada: *informação*, que auxilia na superação de dificuldade pela presença de uma situação nova, no caso específico, a atuação no Ensino Médio. O caráter informativo dado por Q, contrasta com outras concepções, como por exemplo, *aperfeiçoamento*, revelada pela professora “P”, ao afirmar: “a formação continuada se resulta no aperfeiçoamento para dentro da sala de aula. Eu penso que deve ser feito dentro da área”. Há, nesse depoimento, a ideia dicotômica de que a docência requer pessoas com distintos modos ser. Um deles é como professor ‘dentro da sala de aula’. Por isso, o interesse demonstrado por cursos que tratam de temática especificamente ‘da área’. Também, como outro indivíduo que viverá uma vida independente de professor fora dos muros da escola.

A concepção de aperfeiçoamento também se apresenta na literatura que trata da formação de professores. Para Furtado (2015), a formação é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional. De acordo com o autor, a procura de cursos:

[...] sempre existiu, já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas intensificaram sobremaneira essa necessidade. Formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. (FURTADO, 2015, p. 1).

Embora a concepção com ideia de *aperfeiçoamento*, *atualização*, definida por Furtado (2015), pareça distinta do entendimento de *informação* (PROFESSORA I), ambas têm algo em comum: não tocam no ponto central de um processo formativo, a transformação social, como apregoa a perspectiva materialista histórico e dialética de educação. Observa-se que na citação anterior de Furtado (2015), a referência não é a transformação social, mas as “mudanças de paradigmas impostas pela sociedade”. Tal afirmação traduz o pensamento de que o aperfeiçoamento necessário, aos professores, é no sentido de acompanhar as evoluções humanas para a manutenção das

atuais estruturas sociais. Aqui se manifesta a objetivação da tendência prescrita dos sistemas de ensino conservadores que, segundo Davídov (1988) criaram as necessidades de instrução, pertinentes à base econômica das mudanças da produção social. Estas geraram, nas condições de vida e na fisionomia da classe trabalhadora, uma cadeia complexa de modificações sociais, políticas e culturais, que lhes impedem de entender suas reais condições. O poder conservador do ensino ocorre na oferta de dois níveis cada qual dirigido a uma determinada classe social:

O primeiro inclui uma série de atitudes e hábitos culturais gerais. Ainda que este nível contenha alguns elementos de conhecimentos teóricos, mesmo assim, no seu conjunto, está dirigido à preparação utilitária e prática dos estudantes que pertencem, no fundamental, às camadas não privilegiada da população. O segundo nível está ligado de uma outra maneira aos conhecimentos científicos e artísticos e aponta para a preparação teórica dos alunos que pertencem, fundamentalmente, aos setores privilegiados (DAVÍDOV, 1988, p. 164).

Observa-se, pois, nas proposições conservadores um interesse classista, em que os filhos da classe mais favorecida recebam uma educação escolar centrada na preparação e estímulo para o desenvolvimento psíquico, consciência, em condições para a participação no direcionamento dos assuntos sociais (DAVÍDOV, 1988).

As reflexões realizadas, até esse momento da análise do objeto de estudo, são anunciadoras de possibilidades escassas de apropriações conceituais referentes aos documentos norteadores (BNCC E PCSC (2014) e a inter-relações entre eles, uma das centralidades da presente pesquisa. A questão norteadora para buscar dados para tal finalidade, nas entrevistas, foi: o interesse na aquisição de informações a respeito dos conceitos e orientações dos referidos documentos, bem como a oferta de cursos para tratar da temática .

As indicações dos professores são controversas, pois, alguns deles afirmam ter recebido alguma informação oficial a respeito da PCSC e da BNCC, o que não é confirmado por outros. As respostas afirmativas se referem como fontes os encontros no começo e recesso do ano letivo, realizados na própria escola. O professor “A” é o único que,

além de indicar a fonte, menciona alguns conceitos pertinentes à BNCC: “recebemos no início do ano algo a respeito das habilidades e competências, só que de forma geral sabe, nada específico da nossa área.” Novamente, há a revelação de uma certa indiferença aos componentes pedagógicos gerais e conclamo por conhecimento específico referente à Educação Física. Mas isso, não é uma compreensão somente de “A”, pois, a pesquisa de Ariza e Toscano (2001, p. 61), referente à relação entre os dois tipos conhecimento (pedagógico e disciplinar), mostra que “[...] muitos professores de nível secundário tendem a se ver mais como especialistas disciplinares do que como docentes.”

Isso significa que tal compreensão resulta de apropriações de práticas sociais historicamente produzidas, veiculadas no âmbito escolar e reproduzidas nos cursos de formação de professores. Um olhar retrospectivo para as diversas reformas educacionais, observaremos que elas focam muito em questões de distribuição (aumento ou diminuição) de cargas horárias de disciplinas (pedagógicas e específicas). Dentre os esforços está o de superar a ideia original, no Brasil, de quatro anos de duração dos cursos, dividido na proporção 3 e 1. Ou seja, três anos de estudo das disciplinas específicas, interseccionadas com o curso de bacharel, e o último ano dedicado às disciplinas e às questões pedagógicas. Na realidade, o que tem ocorrido é uma redistribuição das disciplinas pedagógicas nos quatro anos, mas, na essência, não ocorre uma conversa, interação, entre elas, salvo exceções de iniciativas esporádicas de alguns professores. Por exemplo, o professor que ensina voleibol está focado em colocar os estudantes a par dos seus respectivos movimentos, regras, técnicas, estratégias, táticas, legislações pertinentes, etc. O modo que isso ocorre, o método decorrente desse processo de ensino, não é trazido à tona pelo professor, pois trata-se do que Vigotski (2001) denomina de conduta fossilizada. Dito em linguagem corriqueira escolar: é assim porque é assim. A adoção dessa postura é indicadora que o docente, naquele momento de ensino, não tem ciência da adoção de uma concepção pedagógica, manifestada em uma didática e numa metodologia de ensino. Afinal, os “cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância [...] (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ainda, sobre a produção de um modo de pensar dicotômico entre a formação pedagógica e de conteúdo disciplinares específicos, pelos próprios cursos de licenciatura, vale apresentar outros argumentos

com base em ações oriundas de órgãos administrativos da esfera federal e estadual. Ou seja, a secundarização das questões pedagógicas é tão evidente nos cursos de formação de professores que, para supri-las, o governo federal lança dois programas: PIBID e Residência Pedagógica como forma de inserir os graduandos em vivências de processos pedagógicos. Por sua vez, em nível estadual temos o PROESDE, com a finalidade similar, mas com ênfase nos estudos da Proposta Curricular de Santa Catarina. No entanto, essas iniciativas são limitadas por não contemplar todos os licenciandos.

As colocações de “A” ainda instigam outras reflexões referentes à unidade coerência/incoerência no que diz respeito a relação entre o conhecimento geral e específico, aqui de forma específica das habilidades e competências dois conceitos básicos da BNCC. Há de se concordar que a professora tem razão ao questionar o não enfoque dos conhecimentos específicos, pois este é o seu objeto de ensino. No entanto, tal especificidade só tem razão de ser no contexto de formação geral, naquilo que se pretende de formação do estudante. Dito de outro modo, as habilidades e competências gerais não podem estar separadas das habilidades e competências a serem desenvolvidas na disciplina de Educação Física. Essa pretensa desvinculação – não só do professor A, mas de outros – de certo modo, é coerente com o posicionamento explicitado durante toda a entrevista e reafirma a ideia fixa de dissociação entre os conhecimentos gerais (pedagógicos) e específicos (disciplinar).

Nesse âmbito, vale o respaldo nas considerações de Libâneo (2015, p. 644) por afirmar que conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico são inseparáveis. Dicotomizá-los, desarticulá-los ou não desarticulável, isto é, os procedimentos pedagógicos de formação dos processos mentais que, no essencial derivam-se dos processos investigativos das ciências. Dito com as palavras do autor: “as bases do conhecimento pedagógico estão já presentes no conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico do conteúdo está diretamente relacionado ao conhecimento do conteúdo”.

Buscando, argumento na tradição histórico-cultural, importa reafirmar a sua tese de que a escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência com base em conhecimento teórico – que não tem o sentido de conhecimento especulativo, sem conexão com a realidade (LIBÂNEO, 2015) – então as disciplinas curriculares não podem ser consideradas isoladamente o carro chefe do processo formativo. Nessa perspectiva, o

entendimento é de que o conteúdo da consciência humana está vinculado ao conceito de ideal e, como tal, se articula com o *caráter social* de sua atividade. Davídov (1988), com base em Marx, concebe que, por ser social, toda atividade da pessoa se manifesta de duas formas: como *coletiva direta*, com sua comunicação real, e *como individual*, na qual, pela sua atuação, o indivíduo toma consciência de si, na qualidade de ser social. Aqui tem lugar para justificar a impossibilidade de isolamento teórico – pedagógico e disciplinar – quando o contexto é formação de professor que incide em formação de consciência (do professor, seus alunos e social). A separação só ocorre, pelos professores, conforme tese de Vigotski (2001) e Leontiev (1978), como resultado de apropriações de feitos de gerações anteriores.

As compreensões enraizadas dos professores, assim como “A”, na certa, se constituem em obstáculos do pensamento para não se interessarem de conhecer e analisar as dez competências gerais que dizem respeito: ao conhecimento; ao pensamento científico, crítico e criativo; ao repertório cultural; à comunicação; à cultura digital; ao trabalho e projeto de vida; à argumentação; ao autoconhecimento e autocuidado; à empatia e cooperação; à responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017).

Do mesmo modo, não é possível o desenvolvimento de postura crítica com o desconhecimento das dez competências específicas da Educação Física, conforme reclamação de “A”, quais sejam:

1. compreensão da origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;
2. planejamento e emprego de estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
3. reflexão crítica referentes às relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais;
4. identificação da multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas;
5. identificação das formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes;

6. interpretação e recriação os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;

7. reconhecimento das práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos;

8. uso das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;

9. reconhecimento do acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;

10. experimentação, desfrute, apreciação e criação de diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2017).

O conhecimento de tais competências e habilidades se constituiria em requisito para que os professores se posicionassem em relação às suas reais intenções que, segundo os seus críticos (FRIGOTTO, MOTTA, 2017) se voltam basicamente para a preparação de mão de obra do setor produtivo, em detrimento à formação humana integral. A própria BNCC traz implicitamente sua vinculação com o setor produtivo, quando em sua orientação aos municípios, convoca-os para que suas propostas curriculares se centrem na ideia de desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, por se tratar de uma tendência mundial (BRASIL, 2017). Além disso, demonstra preocupação com as necessidades emergentes advindas dos novos avanços técnico-produtivos, que requerem a formação de pessoas capacitadas. Por consequência, adaptadas às novas circunstâncias, que exige o mundo do trabalho. Sendo assim, visa a formação de uma consciência voltada para a manutenção das atuais estruturas sociais e, por decorrência, das relações de produção.

Se a escola foca nas competências gerais – sem a demonstração de interesses de apropriá-las, por parte dos professores – e deixa critério dos docentes para buscar as específicas, ela incorre, no mínimo, em dois riscos. O primeiro é de que os professores não cumpram com tal tarefa. Caso estude-as, é possível que faça interpretações equivocadas a ponto de considerar a BNCC, em uma postura não crítica que, por convicções

políticas partidárias, seja a que defende. Aqui, vale uma consideração de alerta. O segundo risco é de se enclausurar numa visão totalmente disciplinar, pois a escola não promove uma discussão das competências de todos os componentes curriculares.

Ao assumir uma postura, a partir de somente critérios partidários e disciplinares pode caracterizar-se como sendo fundamentados por somente conceitos empíricos, o que não é defendido pela PCSC. A ressalva aos conhecimentos empíricos é fortemente observada na Teoria do Ensino Desenvolvimental por ser uma das causas da que o ensino escolar influencia com debilidade no desenvolvimento psíquico dos estudantes, de suas capacidades intelectuais. A razão disso é de que o pensamento empírico é passível de desenvolvimento em condições da vida cotidiana, o que não teria sentido o papel da escola.

Vale reafirmar que a orientação catarinense é por um projeto educativo alimentado por conhecimentos teóricos. Nesse sentido, Davídov (1988, p. 6) justifica o papel da escola como sendo o de ensinar os estudantes a pensar teoricamente com a seguinte afirmação:

O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine *o processo de origem e desenvolvimento das coisas* mediante *o pensamento teórico*, que estuda e descreve a lógica dialética. O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operações com eles. Justamente a formação desses conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual (Itálico, no texto original).

Há um acréscimo, que entendo como essencial para o ensino desenvolvimental e, também, diz respeito às reflexões sobre as dicotomias conceituais levantadas: “Todas as formas “superiores” da consciência social estão estreitamente ligadas com o pensamento teórico (por isso, a consciência social desenvolvida pode ser chamada teórica)” (DAVÍDOV, 1988, p. 156).

Voltando aos depoimentos dos professores, importa salientar o discretíssimo conhecimento a respeito das orientações oficiais para a organização do ensino e da educação brasileira e catarinense. Tal afirmação se confirma na exposição da professora “I”:

Eu tenho pouco conhecimento sobre a BNCC, já ouvi algumas informações, mas, não me inteirei delas. Eu penso que tanto a PCSC e a BNCC caminham na mesma linha, e a gente procura se basear neles (BNCC e PCSC), pois foram construídas para nos nortear, e acho que quem as desenvolveu sabe disso. (PROFESSORA “I”).

A fala, inicialmente, traz a reafirmação do pouco interesse demonstrado pela BNCC, ainda com credenciais de apenas informações e sem a mínima disposição de se inteirar de seus conteúdos. A fala representativa é: “Eu tenho pouco conhecimento sobre a BNCC, já ouvi algumas informações, mas, não me inteirei delas”. Também, enquanto informação, não faz nenhuma menção à PCSC, que a mais de trinta anos é a referência catarinense para a organização do ensino e com uma explicitação teórica definida. Isso significa que ela não foi foco nos cursos de formação. Por isso, pode ser essa a razão, atualmente, do PROESDE nas licenciaturas. Na sequência da exposição de “I” – “Eu penso que tanto a PCSC e a BNCC caminham na mesma linha” – há uma incoerência ao se analisar pela opção teórica que fundamenta as duas proposições. Em minha exposição, até o momento, tenho enfatizado que a PCSC traz como matriz teórica o materialismo histórico e dialético. Portanto, tem uma perspectiva crítica e transformadora de desenvolvimento humano, de ensino e educação. Sua base crítica perspectiva por uma transformação das relações sociais atuais que defendem uma sociedade de oportunidades desiguais para as pessoas. Por sua vez, a BNCC, focada na ideia de habilidades e competência, anseia por atualizações que sustentem o conservadorismo das tramas da atual sociabilidade. O entendimento de “I” revela um fundamento empírico condutor de um pensamento eclético, uma indisciplina teórica (TRIVIÑOS, 1987), que permite juntar posições antagônicas e incompatíveis. Por sinal, atribui que essa é a compreensão dos elaboradores dos documentos, quando complementa: “acho que quem as desenvolveu sabe disso” (PROFESSORA “I”).

O seu acréscimo – “e a gente procura se basear neles (BNCC e PCSC), pois foram construídas para nos nortear” – é creditado uma certa importância aos documentos e, por extensão, ao processo pedagógico da escola. No entanto, é contraditório com outras colocações citadas anteriormente que questionavam falta de cursos e informações que desse base para a atividade docente.

As limitações, aqui questionadas, ainda se confirmam na seguinte manifestação:

Como tive pouco conhecimento sobre a PC e a BNCC, e não tive muita informação a respeito, não tenho interesse no conteúdo. Mas eu penso que devem auxiliar nas aulas, mas nossa área depende do dia-a-dia, temos que ser flexível, do número de aulas, tempo e espaço. (PROFESSORA “I”).

A importância atribuída aos dois documentos referentes à disciplina é, basicamente, desprovida de elementos conceituais e, quando mencionados, trazem um conteúdo empírico. As falas, a seguir, de dois professores, que acenam para interesse em relação aos documentos e a relação entre eles, também não é anunciadora de vontade por conceitos teóricos. Afinal, trata apenas de uma possível intenção, por consequência da pergunta a eles dirigida. Não é algo envolvente e empolgante em que se confluem necessidade, desejo e vontade que caracterizam a busca de aprofundamento de um sujeito realmente em atividade de estudo e profissional (DAVÍDOV, 1988; DAVYDOV, 1999).

Assim, eu recebo algum conhecimento sobre a proposta e a BNCC, como o estado está começando a utilizar a BNCC estamos se adequando a isso, vem do nível nacional e se repassa ao estado. Eu acho, então, que devemos nos adequar e atribuir esses conteúdos, correndo atrás de informações, como na luta e dança, que eu considero conteúdos importantes. (PROFESSOR “A”).

Eu tenho interesse em participar caso houver mais cursos de formação continuada promovidas pela GERED, pois sente muita falta desses cursos. Teve pouco conhecimento da proposta e da BNCC com cursos e informações na escola. Penso que os documentos precisam se articular sim, pois há uma influência na disciplina, porém, estou meio confusa ainda com a BNCC, espero que venha mais informações. (PROFESSORA “Q”).

É estranho que as questões relacionadas à BNCC não tenham despertado um interesse maior dos professores, uma vez que, juntamente

com a reforma do Ensino Médio, foi amplamente veiculada nos meios de comunicação e, no caso da imprensa televisiva, aparecia inclusive nos horários considerados nobres por ser o maior índice de audiência. Da mesma forma, a disseminação de informação das Proposta Curricular foi frequente, nos meios escolares, a partir de 2014. Nos anos de 2018 e 2019, houve processo para a articulação da BNCC com as Propostas Curriculares Estadual e Municipais, uma exigência do Ministério da Educação. Em nível estadual, ocorreu o lançamento de edital para selecionar professores de todas as áreas para participar da elaboração do documento que atendesse essa determinação de âmbito federal. Disso, resultou, em 2019, a produção do documento denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

Importa reafirmar que, durante as entrevistas, o esforço foi instigar os professores efetivos no sentido de extrair conhecimentos deles a respeito de conteúdos apropriados referentes à Proposta Curricular de Santa Catarina – principalmente, do documento de 2014 – e de um modo especial da articulação com os conceitos da BNCC. No entanto, apesar da insistência e por mais que fossem refeitas a direção das questões e produção de clima de descontração, mesmo assim, ocorreu as limitações discutidas e refletidas na análise, no presente capítulo.

Na elaboração das respostas, a característica predominante foi a hesitação, por consequência das poucas informações obtidas dos documentos, inclusive aquelas referentes à Educação Física e suas manifestações no âmbito escolar. Fica evidente de que, ao longo da trajetória profissional dos docentes, ocorre pouco envolvimento dos professores até mesmo em relação aos acontecimentos atuais na educação brasileira. A alegação de que não recebem informações e há poucas oportunidades de formação continuada parece que, também, se vincula ao pouco interesse próprio. Existe, pois, entre os professores, um modo geral de ser produzido historicamente, que os deixam numa posição fechada naquilo que sabem e fazem. Desse modo, o entendimento é de que seus saberes docentes são permanentes e estancados, o que torna um impeditivo para colocá-los em movimento com a intenção de serem superados, transformados, caso assim desejassem, desde que tivessem por base os conhecimentos científicos, teóricos.

Do exposto, e em consonância com o tangencial interesse dos professores, há de se concordar que se apresenta uma tarefa importante,

aos órgãos administrativos competentes (aqui, a Secretaria Estadual da Educação) – extensivo às instituições formadoras –, de criar programas efetivos de formação continuada de professores. Em Santa Catarina, no que diz respeito a tal tarefa, há uma perspectiva de motivo emergente, compreensivo (LEONTIEV, 1978), por se tratar de uma Proposta com matriz teórica definida que perspectiva para o ensino desenvolvimental. Porém, carece de oportunidades com condições efetivas para que emergjam motivos eficazes (LEONTIEV, 1978), a fim de que sua proposição teórica seja apropriada pelos professores e, de modo consciente, realmente a assuma, ou a rejeite, ou a supere, a partir de seus fundamentos teóricos.

Propiciar uma formação, aos professores, que proporcione-lhes tal tomada de decisão, leva à hipótese de que ocorreria pela apropriação dos fundamentos do materialismo histórico e dialética e por via da Teoria do Ensino Desenvolvimental de perspectiva Histórico-Cultural. E, por consequência, no mínimo superaríamos a concepção ingênua que dicotomiza, entre outros, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, no caso, da Educação Física. Isso porque,

Na teoria do ensino para o desenvolvimento, a abordagem pedagógico-didática de um conteúdo pressupõe a abordagem epistemológica desse conteúdo. Desse modo, o primeiro princípio metodológico relacionado com o conhecimento pedagógico do conteúdo é que a formação de conceitos científicos pelos alunos resulta da apropriação dos modos de pensar, investigar e atuar da ciência ensinada, com o que os conceitos convertem-se em ferramentas mentais internalizadas para lidar com o mundo objetivo, com os outros e consigo mesmos (LIBÂNEO, 2015, p. 644).

Considerando a afirmativa de Davídov (1988) de que os métodos de ensino são derivados dos conteúdos (teóricos ou empíricos), os professores assumiriam de que é papel da escola ensinar os estudantes a pensar teoricamente. Ou seja: O ensino escolar voltar-se à orientação para a comunicação dos conhecimentos teóricos, “os quais podem ser assimilados no processo de generalização e abstração teóricas que conduzem aos conceitos teóricos (DAVÍDOV, 1988, p. 6).

A lógica dos argumentos expressas na análise desenvolvida neste capítulo da dissertação subsidia para projetar de que a formação continuada de professores requer a busca de

[...] uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos. (LIBÂNEO, 2015, p. 647).

Por consequência, vislumbra-se, também, a possibilidade de formação de professores – por consequência dos estudantes – com pensamento crítico, por galgar sua atividade docente em definições de tarefas e ações voltadas a finalidades que contemplem: apropriações conceituais e procedimento cognitivas gerais tanto da ciência pedagógica quanto da Educação Física. Com isso, desenvolveriam, nos estudantes, as possibilidades de internalização dos conceitos, atitudes, hábitos, competências e habilidades do pensar teoricamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar a exposição da presente pesquisa, vale algumas considerações que revele a síntese do movimento das ideias e conceitos desenvolvidos, principalmente, no processo analítico do objeto de

estudo. Este e seu problema de investigação estão vinculados à análise das apropriações de conhecimentos – de dez professores de Educação Física efetivos da Rede Estadual de Santa Catarina – referentes a duas orientações curriculares de âmbitos estadual e federal, respectivamente, a PCSC (2014) e a BNCC (2017), em momentos de formação continuada. O pressuposto era de que os dois documentos deveriam orientar as práticas pedagógicas. Também, seriam tema recorrentes entre os professores, uma vez que, em 2019, estados e municípios estariam envolvidos num processo de discussão e elaboração dos seus documentos norteadores, de modo que contemplassem indicações da BNCC. Entre essas orientações, cita-se, principalmente, a observância para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes e a Reforma do Ensino. Foi nesse contexto, por exemplo, que em Santa Catarina, foi produzido e publicado, no ano de 2019, o documento denominado pela rede estadual de “Currículo Base da Educação e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”. Além disso, está em processo de produção o documento referente ao Ensino Médio. A novas orientações tinha como tarefa contemplar, por um lado, pressupostos da última atualização da PCSC (2014) e das BNCC (2017). Portanto, a premissa era de que os professores utilizavam, até então, como parâmetros pedagógicos e orientações para a organização do ensino, as indicações da referida proposta.

Também serviu de argumento para o presente estudo, o mesmo que foi tomado como uma das justificativas, tanto para a produção da PCSC (2014) quanto a BNCC (2017): os problemas evidenciados, nos últimos anos, de evasão, desinteresse dos estudantes e baixos desempenhos apontados pelas avaliações de larga escalas. Portanto, o ambiente era de expectativas para que os professores estivessem dispostos à discussão e reflexão sobre o conteúdo dos referidos documentos, pois se constituíam em temática emergente, nos setores educativos e midiáticos. E, talvez, a preocupação maior seria com a BNCC do Ensino Médio, uma vez que elas trazem reformas estruturais complexas que incidiriam, entre outras preocupações, na possibilidade de diminuição da carga horária da disciplina de Educação, na composição curricular.

Mas, o que se apresentou, na investigação, reconfigura o pretense estado de ânimo em relação aos professores entrevistados. O

que foi observado foi a pouca informação a respeito de oferta de cursos de formação, no âmbito da centralidade do objeto de estudo: o conhecimento da PCSC e da BNCC, bem como da inter-relação entre elas para a produção do novo documento orientador catarinense para a Educação Básica.

Os dados obtidos nas entrevistas, mesmo com o esforço e dinâmica de descontração para o envolvimento dos professores, revelam o distanciamento deles em relação à temática. Há uma falta de motivação e interesse dos educadores, com mais intensidade, para conhecimentos de ordem pedagógica e um pequeno esboço por temática da área específica. Porém, não se trata de conhecimentos propriamente dito, mas de informações, que caracterizam o teor empírico dos seus conteúdos.

Partindo de pressupostos do materialismo histórico dialético, é possível explicar que esse estado de desmotivação para a formação continuada não é criado pelos professores. Trata-se de modos humanos, produzidos historicamente, por eles apropriados que, pelas suas intensas repetições se automatizaram. Essa fossilização torna-se em obstáculos para a percepção e compreensão das causas subjacentes aos interesses e determinantes sociais e culturais que produziram esse modo de pensar humano (VIGOTSKI, 2001).

Contribui para essa compreensão estagnada de conviver a atividade pedagógica, a pouca oportunidade e descontinuidade de oferta – por consequência de participação dos professores – de cursos de formação continuada, por parte da Secretaria Estadual de Educação.

Existe, entre a maioria dos entrevistados uma justificativa para tal posicionamento: a falta de incentivos e recursos para a implementação dos estudos da PCSC e a BNCC, principalmente, do Ensino Médio. A consequência, é desconhecimento da essencialidade de ambos os documentos que, por sinal, apresentam bases teóricas incompatíveis e antagônicas. Por extensão, não há motivo eficaz para que os professores busquem o entendimento, por exemplo, de como antagonismo teórico dos das duas proposições (PCSC e BNCC) poderia ser tratado ou resolvido no Currículo Base da Educação e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Se os entrevistados não apresentam manifestação de compreensão das questões teóricas peculiares aos dois documentos

oficiais e da junção de ambas, o mesmo ocorre em relação à disciplina de Educação Física. A pouca referência a ela é feita por um professor, em tom de informação, que ressenete de orientações e conteúdo, referentes ao Ensino Médio, para subsidiar no incentivo aos alunos/adolescentes, em suas aulas teóricas e práticas.

O pouco conhecimento também se explicita em relação à BNCC, pois somente um professor fez menção às palavras habilidades e competência. Porém, sem mencionar nenhuma delas, tanto as gerais quanto as específicas. A alegação, de modo geral, é de que houve poucas oportunidades para a obtenção desses conhecimentos.

Observa-se que, implicitamente às falas de alguns professores, há uma preocupação de justificar seus poucos conhecimentos a respeito do conteúdo dos cursos, mais especificamente, da tríada conceitual: PCS/BNCC/inter-relação entre elas. A alegação de que há falta de oportunidades parece questionável, pois a reforma do ensino médio, como dito anteriormente, foi amplamente veiculada nos meios de comunicação. Da mesma forma, é impossível se admitir que os professores não entendam as contradições teóricas, uma vez eu elas se alinham as possibilidades de diferentes modos de sociabilidade. Afinal, é muito forte, na atualidade, a revelação de posicionamentos denominados de direita e esquerda, que se fundamentam, respectivamente, na lógica formal de base positivista e na lógica dialética de matriz materialista e histórica. Também, não foi diferente a disseminação de informação sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi frequente, nos meios escolares, a partir de 2014.

Sendo assim, também não é admissível que os docentes deixam a desejar em relação ao conhecimento sobre a PCSC. Afinal, ela é a referência, há mais de trinta anos, para nortear os educadores. O documento de 2014 apenas fez atualizações, mas sua opção teórica, basicamente, continuou a mesma.

Outra característica a evidenciar dos depoimentos dos professores, ainda a respeito das suas afirmações da falta de informação da PCSC e dos movimentos reformadores Ensino Médio – é apenas indicar o lado negativo da ausência de formação continuada, com certo descaso por parte das autoridades. Isso parece revelador de mais uma apropriação de preceitos das relações de produção capitalista que incute o individualismo gerador de subterfúgios de acusação, como mecanismo

de justificar suas impossibilidades e não produção de interesses para se envolver em soluções de situações da vida cotidiana. Por consequência disso, torna-se estranho que os professores, que têm como tarefa de sua atividade a formação humana dos estudantes (conforme preceitua a PCSC), não crie condições para a emergência de motivos eficazes para a aquisição, no mínimo, das orientações metodológicas para suas condições pedagógicas.

O motivo da atividade desses professores, que fica explícito nas falas de um deles, é que o interesse por cursos se volta ao vencimento, pela condição efetivo. Nessas circunstâncias, o salário é determinado pela carga horária que é acrescido, em determinados espaços, por tempo de serviço e número de horas conferidas por participação em cursos. São essas as condições que determinam, de forma objetiva, o desenvolvimento dos seus interesses e não o conhecimento em si.

No entanto, as restrições apresentadas em relação aos professores, não pode ser justificada como sendo uma postura somente deles. Vale a reafirmação de que eles estão inseridos num contexto social, que busca meios de inculcar concepções e formas de consciência, de forma velada, que encobrem a possibilidade de entendimento dos reais interesses daqueles que detêm o poder econômico. Há de se compreender que a valorização profissional dos professores, é uma das premissas de uma rede de educação. Para tanto, deve proporcionar uma formação mínima, de modo tal, que ocorra a emergência das necessidades de apropriações vinculadas ao conhecimento das disciplinas, em nível teórico como veicula a PCSC. Essa exigência, não pode ser unilateral, pois deve se constituir em pautas de reivindicações, tanto pela categoria profissional quanto dos sindicatos.

A formação continuada, aqui entendida, é aquela que se propõe extensivamente, a compreensão do conteúdo teórico dos documentos mencionados, pelos docentes. Os cursos e outro meios requerem uma organização e sistematização, de modo tal, que desenvolva a necessidade de estudo de conhecimentos não dicotomizados entre conceitos de cunho pedagógico e específico da área de Educação Física. Há, pois, a emergência de criar espaços para o debate, tais como: organização de estudos que primem por aprofundamento de teorias da educação e das experiências escolares.

Partindo do pressuposto de que a formação continuada é um direito dos professores e uma indicação na própria PCSC, então deve se

constitui em um movimento incessante proporcionado pela escola e entidades administrativas da educação. Portanto, não pode se restringir a momentos eventuais em períodos já constituídos, como início de ano letivo e recesso escolar na metade do ano. Eventos esses que, segundo os professores entrevistados, os temas são basicamente os mesmos. Nesse sentido, eles aludem a teoria da atividade que, repetitivamente, é apresentada pelo mesmo vídeo-chamada e slides em datashow.

Por consequência desse cenário, os professores conduzem suas aulas com um embasamento desenvolvido pelo o que adquiriram com sua experiência no cotidiano escolar. Para Pinter (2013), os educadores não sabem lidar com as orientações vindas das propostas, pois não têm a devida apropriação da mesma. Isso provoca a desarticulação entre as aulas de Educação Física e os documentos orientadores. Portanto, não há um teor teórico.

A expectativa por um processo efetivo de formação continuada fica por conta da implantação, em 2020, do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), como também do Ensino Médio em fase de conclusão.

Enfim, fechar essa dissertação traz o sentimento de incompletude. Afinal, o que ficou mais evidente em relação ao objeto de estudo é a falta de formação continuada dos professores de Educação Física pela rede estadual de ensino. Por consequência, esvair-se a possibilidade de um ensino desenvolvimental que perspectiva a formação omnilateral, como preconizava a PCSC (2014). Há muito que se pesquisar, com outros modos de obtenção de dados de modo que coloquem os sujeitos em processo reflexivo, sobre outras possibilidades de entendimento da educação e, por extensão, de sociedade e de mundo.

6.REFERÊNCIAS

- AURIGLIETTI, Rosângela Cristina Rocha. **Evasão e Abandono Escolar**: Causas, Consequência e Alternativas – O Combate – O Combate a Evasão Escolar sob as Perspectivas dos Alunos. Paraná: Versão online, Vol 1, 2014. Disponível em: >http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_artigo_rosangela_cristina_rocha.pdf < Acessado em 15 Dez 2019.
- ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El Saber Práctico de los Profesores Especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 61-75.
- BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; HUNGER, Dagmar. **O Processo de Constituição Histórica das Diretrizes Curriculares na Formação de Professores de Educação Física**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 34, n 2, 2008. P. 343-360. Disponível em: > <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf> < Acessado em: 10 Nov 2019.
- BITENCOURT, Edinéia. **As Repercussões do Programa Ensino Médio Inovador na Prática Pedagógica dos Professores**: Reflexões com Base na Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2019
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2, n. 1, 2005, p. 68-80.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno CEDES, Campinas, ano XIX, 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRASIL. **Base Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: >

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_v_ersaofinal_site.pdf < . Acessado em 19 nov 2019.

BRASIL, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio lei Nº13.415**. Brasília: JUS Brasil (2017). Disponível em:> <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/13777784/dou-secao-1-17-02-2017-pg-1> <. Acessado em 13 nov 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996), . **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm<. Acessado em 10 set 2018.

CERVO, Luiz Amado; BERVIAN Pedro Alcino; SILVA Roberto da. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2007.

COELHO, Edgar Pereira (org.), IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p. (Coleção Educadores).

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

CUNHA, Suzi Laura da; DELIZOICOV, Nadir Castilho. **Formação Continuadas de Professores: Alguns Apontamentos**. In: ANAIS do XII EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR. Paraná. 2015. Disponível em: > https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21765_10237.pdf < Acessado em: 24 dez 2019.

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.

DARIDO, S. C; SOUZA, J.O. **Para Ensina Educação Física: Possibilidades de Intervenção na Escola**. 7ªedição. Campinas, S. P: Papirus, 2013.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. **A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia.** In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.* 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. (Org.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches.** Tradução de José C. Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú: Progreso, 1987, p. 300-316.

DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro.** Moscú; Progreso, 1991, p. 118-144.

DEODATO, Claudio Luiz; JUNIOR . Arestides Pereira da Silva. Educação Física no Ensino Médio: **Uma Proposta de Valorização da Disciplina.** Revista: O Professor PDE e os Desafios da Escola Publica Paranaense. Vol. 1 , 2010. Disponível em > [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/pr oducoes_pde/2010/2010_unioeste_edfis_artigo_claudio_luiz_deodato.p df](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/pr oducoes_pde/2010/2010_unioeste_edfis_artigo_claudio_luiz_deodato.pdf)< Acessado em: 15 Dez 2019.

DUARTE, Newton. **A Teoria da Atividade como uma Abordagem para a Pesquisa em Educação.** Florianópolis; Perspectiva, v.20, n .02 ,2002, p. 279-301. Disponível em: > <file:///C:/Users/Renato/Downloads/9646-28783-1-PB.pdf>< Acesso em : 20 Nov 2019.

ELKONIN, D. B. (1998). **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória Nº 746 /2016 Lei Nº13.415 (2017). Educ. Soc. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: > <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> < Acessado em 13 nov 2018.

FURTADO, Júlio. **A Importância da Formação Continuada**. Assessoria e Consultoria em Educação. 2015. Rio de Janeiro. Disponível em: > <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/> < Acessado em: 27 dez 2019.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. **Educação, Cidadania e Trabalho**. Revista HISTEDBR, Campinas, SP, n.25, p. 171–191, mar. 2007.

KUZMINA, N.V. **Ensayo sobre la Psicología de la Actividade del Maestro**. Cidade de la Habana:, Editorial Pueblo e Educación. 1987.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. (Obra original publicada em 1954).

_____. **Actividade, Consciência y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: **Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática**. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. 2006. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares. Disponível em: > <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf> >. Acessado em 08 maio de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento humano**. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

MARTINS, Lígia Marcia. **A Formação Social da Personalidade do Professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MIRANDA, Made Junior. **A Teoria do Ensino Desenvolvimental e o Contexto da Educação Contemporânea**. Revista Didática Sistemática, volume 11, 2010. Disponível em: > <file:///C:/Users/Renato/Downloads/1634-4045-1-PB.pdf>< Acessado em 22 jul 2019.

MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. F.; LOPES, A. R. L. V. (2017) Objetivação do Ensino e o desenvolvimento do Modo Geral de Aprendizagem da Atividade Pedagógica. In: M. O. de Moura (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola. p. 71-100.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, C, P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 2011. Editora Expresso Polar. 1.ed. – São Paulo.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

PINTER, Camila. **Os Professores de Educação Física Frente à Proposta Curricular de Santa Catarina e sua Formação**

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

PUNTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

RIBEIRO, Lacy R. J. **Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade Educação:** uma Introdução. Revista Educativa, v. 13, n. 1 Goiânia, 2010.

ROCHA, Helenice A.B; SOUZA, Marcelo M. **O Ensino Médio Brasileiro em Questão: Integração Curricular e Formação de Professores.** Florianópolis. V.32, n.2, 453-473. 2014. Disponível em > <file:///C:/Users/LabMatematica/Desktop/33623-131909-1-PB.pdf> < Acessado em 17 de Out. 2019.

RUBINSTEIN, Sergei. **Princípios da psicologia geral.** Lisboa: Editorial Estampa, 1973..

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO Carlos Fernandez; LUCIO Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa.** 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTA CATARINA. **Contribuições do PROESDE Licenciatura para a Política do Ensino Médio em Santa Catarina.** Joaçaba, SC: Editora UNOESC, 2018.

SANTA CATARINA, **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e de Desporto, 2019.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** uma Contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e

educação de adultos. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e de Desporto, 1991.

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

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

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

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e de Desporto, 2014.

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

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Teorias Pedagógicas Contra Hegemônicas no Brasil.** Revista Ideação, v. 10, n. 2, UNIOEST, Foz do Iguaçu, PR, 2008, p. 11-28.

_____. **Formação de Professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TAVARES, Andreia; CORSO, Ângela Maria. **Trabalho e Escola:** Relações que Permeiam a Escolarização do Aluno do Ensino Médio Noturno. Anais do V EDUCACERE (XII Congresso Nacional de Educação). 2015. PUCPR. Disponível em: > https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18414_9657.pdf< Acesso em 06 dez 2019.

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

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho Docente e Capitalismo:** Um Estudo Critico na Produção Acadêmica da Década de 1990. Educação e Sociedade. 2008, vol. 29, n° 102. Campinas –SP. Disponível em : > <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000100009> < Acessado em : 23 dez 2019.

VER, René Van Der; VALSINER Jaan. **Vigotski:** Uma Síntese. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

VIGOTSKY.L.S. A. **Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A constituição do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

VIGOTSKY.L.S **A Formação Social da Mente.** 4 edição. São Paulo: Martins Fontes. 1991. Disponível em: < <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>> Acesso em: 23 jun 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: Incluye Pensamento y Lenguaje, Conferencias sobre Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: Incluye Problemas del Desarrollo de la Psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VIGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación em la edad infantil**. LA Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999

ZANELLA, Andréia V. et al. **Questões de Método em Textos de Vygotski**: contribuições à pesquisa em psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Psicologia e Sociedade, 2007. Disponível em: > <http://www.redalyc.org/pdf/3093/309326392004.pdf> < Acesso em: 30 nov 2018

ANEXO(S)

CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos em disponibilizar um Roteiro de Entrevista para Professores da Instituição Secretaria de Estado da Educação -SED, localizada na Rua José Gaidzinski, 368, bairro Pio Correa,Criciúma/SC; CEP: 88.811-515 , para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Formação Continuada dos Professores de Educação Física do Ensino Médio” sob a responsabilidade do pesquisador Renato Porto Borba professor(a) e orientação do professor Dr. Ademir Damazio, como instrumento de coleta de dados para a dissertação de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, pelo período de execução previsto no referido projeto.

Nome do Responsável pela instituição/empresa

Cargo do Responsável



Termo de Confidencialidade

Título da Pesquisa: Formação Continuada dos Professores de Educação Física do Ensino Médio

Objetivo: Estudar, com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, as apropriações dos professores que articulam o conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina com a Reforma do Ensino Médio (BNCC), decorrente da participação de processos de formação continuada promovida pela Secretaria Estadual de Educação.

Período da coleta de dados: 30/05/2019 a 31/07/2019

Local da coleta: Secretária Estadual de Educação de Santa – 20^a Gerência Regional de Educação (GERED), Município de Criciúma.

Pesquisador/Orientador: Ademir Damazio

Telefone: (48)99912-2008

Pesquisador/Acadêmico: Renato Porto Borba

Telefone: (48)99856-5512

Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado.

Os pesquisadores (abaixo assinados) se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos com relação às informações obtidas em todo o processo de coleta e análise dos dados, bem como no momento de exposição da dissertação.

Concordam, igualmente, em:

- Manter o sigilo das informações de qualquer pessoa física ou jurídica vinculada de alguma forma a este projeto;
- Não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que componha ou tenha resultado de ações técnicas do projeto de pesquisa;
- Não permitir a terceiros o manuseio de qualquer documentação que componha ou tenha resultado de atividades do projeto de pesquisa;
- Não explorar, em benefício próprio, informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa;
- Não permitir o uso por outrem de informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa.
- Manter as informações em poder do pesquisador **Renato Porto de Borba** por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Por fim, declaram ter conhecimento de que as informações e os documentos pertinentes às ações técnicas da execução da pesquisa somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou em que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

ASSINATURAS	
Orientador	Pesquisador
<hr/> Ademir Damazio CPF: 141.716.949-49	<hr/> Renato Porto de Borba CPF: 074.048.059-61

Criciúma (SC), 03 de Maio de 2019.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. DADOS PESSOAIS

- Grau de formação (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado).
- Tempo no exercício de magistério
- Trabalha/trabalhou em outros níveis de ensino na Educação Básica, além do Ensino Médio.
- Outras atividades que não seja na escola.
- Participação na elaboração do planejamento da escola.
- Elaboração do planejamento anual da sua disciplina.
- Planejamento das aulas.
- O que subsidia esses planejamentos.
- Os conceitos que desenvolve nas aulas e o que orienta para estabelecer esses conceitos.
- O que modificou, em suas aulas, com a nova orientações em relação à PCSC e à BNCC. (habilidades e competências)

2. FORMAÇÕES CONTINUADAS

- Iniciativa própria pela procura de cursos de formações
- Por que destes cursos e as suas temáticas
- Entendimento de Formação Continuada.
- Formação continuada promovida pela escola, GERED e SED, o período de 2014 a 2018, a GERED.
- Participação de quais delas.
- As temáticas (conceitos) dessas formações.
- O debate sobre a PCSC e as BNCC nessas formações.
- Incentivos para participar das formações durante esse período.
- Importância dessas formações continuadas.
- Interesse em participar de mais cursos de formação continuada.
- A contribuição da Formação Continuada para o planejamento e a prática pedagógica diária.
- Impeditivos e incentivos de participação

- Conhecimento da PCSC e da BNCC.
- Diferença e aproximações entre PCSC e BNCC.
- Influência das duas na atividade docente.