

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
NO ESTADO DE SANTA CATARINA: POLÍTICA EDUCACIONAL E  
A LUTA DE CLASSES

EDUARDO BERNARDES GEREMIAS

FLORIANÓPOLIS  
2016

EDUARDO BERNARDES GEREMIAS

A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
NO ESTADO DE SANTA CATARINA: POLÍTICA EDUCACIONAL E  
A LUTA DE CLASSES

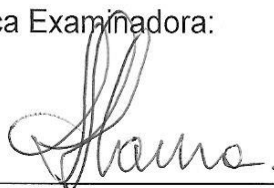
Trabalho apresentado à disciplina Seminário de Conclusão de Curso (DEF 5875), como requisito para a conclusão da graduação em Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina.  
Orientadora: Iracema Soares de Sousa

FLORIANÓPOLIS  
2016

EDUARDO BERNARDES GEREMIAS

A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NO ESTADO DE SANTA CATARINA: POLÍTICA EDUCACIONAL E  
A LUTA DE CLASSES

Banca Examinadora:



---

Professora Doutora Iracema Soares de Sousa - Orientadora  
DEF/CDS/UFSC

---

Professor Mestrando Mariano Moura Melgarejo - Examinador  
PPGE/CED/UFSC

---

Professor Mestre Guilherme Moura Miranda Filmiano- Examinador  
PMF/RME

---

Professor Doutor Carlos Cardoso- Examinador  
DEF/CDS/UFSC

Florianópolis, 18 de julho de 2016.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço inicialmente a minha família. Hoje que sou pai sei o esforço que é criar uma criança e agora sou ainda mais grato por tudo que fizeram e fazem por mim. Obrigado mãe, pai, Júlia, Jacaré, as minhas avós e tias que foram segundas mães. E hoje agradeço a minha companheira Renata e meu filho Davi. Também agradeço a todos amigos que passaram pela minha vida e contribuíram de diversas formas, por isso, acho injusto citar nomes, pois me esquecerei de alguém, e aprendi com a vida que tudo é importante, o que parece certo e o que parece errado, o que gostamos e o que não gostamos, então agradeço a todos! Encho-me de alegria ao lembrar de cada um!

Em especial, aos meus professores que por profissão ou por vocação me ajudaram a chegar até aqui. A todos os artistas que me inspiram, a todos os autores que com seus livros me ensinaram mais sobre o mundo, a toda a existência que parece conspirar para nos dar lições todos os dias. Agradeço a toda humanidade e para além dela, toda existência. Sou grato por viver, mas consciente de nosso papel como agentes transformadores. Grandes mestres nos mostram o caminho da cooperação e paz e é com essas lições que agradeço e projeto um futuro melhor para nós e para as futuras gerações.

Especificamente sobre esse trabalho, destaco a participação de meus colegas de curso, do movimento estudantil (o Instinto Coletivo, o CAEF e o MEEF), do Programa de Educação Tutorial (PET), dos professores de toda minha formação, mas em especial à Luciana Marcassa e Iracema Soares que com suas orientações me fizeram ver melhor a Educação e a Educação Física. Também não posso deixar de agradecer nessa fase acadêmica ao professor Edgard, Capela, Maurício, Cris, Cardoso, Luciana Fiamonccini, Giovanni de Lorenzi, e outros queridos professores. Aos colegas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC) que tanto me ensinaram sobre a Educação na prática de uma instituição de Educação Infantil, em especial ao Giba. Também a todos os colegas de trabalho que tive até aqui. Pessoas que através de seus distintos conhecimentos me ajudaram a enxergar o mundo de uma nova forma, a ver o mundo com mais clareza e ter a certeza de estarmos construindo um mundo mais justo, feliz e amoroso.

## Palmares 1999 - Natiruts

A cultura e o folclore são meus  
Mas os livros foi você quem escreveu  
Quem garante que palmares se entregou  
Quem garante que Zumbi você matou  
Perseguidos sem direitos nem escolas  
Como podiam registrar as suas glórias  
Nossa memória foi contada por vocês  
E é julgada verdadeira como a própria lei  
Por isso temos registrados em toda história  
Uma mísera parte de nossas vitórias  
É por isso que não temos sopa na colher  
E sim anjinhos pra dizer que o lado mal é o  
candomblé  
A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não  
A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não

## RESUMO

Os últimos três séculos mudaram drasticamente a história da humanidade, uma série de revoluções deu nova organização ao trabalho e as relações humanas. Saímos de uma fase de sobrevivência para entrar em uma fase de prosperidade. A escassez não é mais um problema e pela primeira vez produzimos coletivamente o necessário para uma vida digna a todos os seres humanos da terra. Porém, essas condições não estão disponíveis para todos. Com a ascensão da burguesia ao poder político, especificamente com a Revolução Francesa, em 1789, o capitalismo se efetiva no poder político e torna o modo de produzir e organizar a vida uma forma hegemônica em, praticamente, todo o mundo. A materialização desse processo se dá em várias fases, a fase atual, a imperialista vem acompanhada de mais uma crise – as crises são comuns nesta sociedade, que implica na reestruturação produtiva orientada, politicamente, pelos ideais neoliberais. É a efetivação de medidas que diminuem a presença do Estado em tudo que for possível por um lado e, por outro, deixa nítido que a universalização da educação não é prioridade. A propriedade privada fica enaltecida e a riqueza social produzida por todos permanece concentrada nas mãos de poucos. Dessa forma é determinante que esta sociedade privilegie o econômico/propriedade privada e assegure, politicamente, a sua presença diretamente no sistema educacional. Encontramos essa particularidade nas políticas públicas ao serem consubstanciadas nas leis, vale dizer, por meio das políticas educacionais. Por tudo isso esta pesquisa, de cunho dialético, procurou conhecer por meio dos documentos que dizem respeito a proposta curricular do estado de Santa Catarina para o ensino da Educação Física nas escolas as contradições que possam ao mesmo tempo encobrir e explicitar a posição de classe nos documentos analisados e a luta entre elas, e se no âmbito geral da política são conservadores e/ou percebem a urgência da transformação social com vistas a outra sociedade. Observamos, nas análises, pequenos avanços e também grandes retrocessos, mesmo com os movimentos populares reivindicando a educação pública e gratuita para todos. A burguesia consegue fazer seus interesses de classe se sobressaírem aos da maioria da população. No Brasil, isso está presente desde as nossas primeiras leis republicanas, e segue se repetindo em cada momento da política brasileira. Na correlação de forças do legislativo, a classe trabalhadora está sempre em posição de minoria e com isso as conquistas são ínfimas. Prontamente, as leis atuais, fruto dessa tensão/luta histórica, garantem a manutenção do modelo capitalista de sociedade constatada nos documentos aqui analisados. Usam uma estratégia em que no papel, nos documentos, defendem a classe trabalhadora, a humanização, no entanto, buscam criar consenso e escondem a defesa do projeto da burguesia mundial. Os documentos obedecem as determinações da economia mundial capitalista e buscam a formação para o mercado usando conceitos da pedagogia crítica. É constante dissimularem a relação de exploração, ou, melhor dizendo, as relações sociais de produção. Logo, a proposta analisada segue as indicações internacionais de capacitação do proletariado (para o Capital) e disfarçam as condições de dominação e exploração do trabalho assalariado destacando a privatização como elo de desenvolvimento.

**Palavras-chave: Educação Física Escolar. Documentos educacionais. Proposta Curricular de Santa Catarina. Luta de classes.**

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	8
2	METODOLOGIA .....	18
3	O CONTEXTO SOCIAL E A LEGITIMAÇÃO DA DEMOCRACIA BURGUESA ....	22
3.1	O trabalho e a educação.....	22
3.2	A Educação na sociedade moderna .....	24
3.3	A ideologia neoliberal, a atual forma do capitalismo .....	25
4	OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA PROPOSTA CURRICULAR .....	27
4.1	A sociedade moderna e o surgimento da educação pública.....	27
4.2	A Educação no Brasil Colônia e Império.....	28
4.3	A Educação no Brasil República.....	29
4.4	A primeira LDB.....	30
4.5	A segunda LDB e o Regime Militar .....	32
4.6	A terceira e atual LDB.....	34
5	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	37
5.1	A Herança Médico Higienista: a Educação Física usada para a Eugenia .....	37
5.2	A Herança Militar: a Educação Física usada para a Segurança Nacional .....	39
5.3	A Herança Esportiva: reflexos capitalistas na Educação Física.....	44
6	A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA .....	48
6.1	A primeira proposta, de 1991.....	49
6.2	A segunda proposta curricular, de 1998 .....	55
6.3	A terceira e atual Proposta Curricular, de 2014 .....	59
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
	REFERÊNCIAS.....	66

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procurou conhecer o que está proposto nos documentos que compõe os marcos legais reguladores da atuação em Educação Física Escolar no estado de Santa Catarina. Com o olhar atento ao conjunto desses documentos, focamos a pesquisa nos documentos que regulam a Educação Física, no tocante à Política estadual, vale dizer, as 'Propostas Curriculares' do ensino de Educação Física de 1991, 1998 e 2014 do Estado de Santa Catarina.

Essa questão me acompanha como professor e estudioso da educação física escolar há muito tempo. Foram constantes questionamentos sobre as indicações didáticas que os documentos educacionais propõem para quem vive o cotidiano escolar. Por exemplo: Quais as indicações teórico pedagógicas para realizar o ensino de Educação Física? Como planejar e ministrar as aulas/? Quais os caminhos delimitados pelo Estado para a prática pedagógica em suas escolas? Por outro lado, enfatizamos principalmente conhecer os fundamentos econômicos e políticos desses documentos e, por consequência, da educação escolar no estado de Santa Catarina.

Neste sentido, o problema desta pesquisa começou a se desenhar no início de minha formação profissional. Ingressei em 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no recém-criado, curso de Bacharelado em Educação Física do Centro de Desportos (CDS/UFSC). As dificuldades, de entender a diferença entre licenciatura e bacharelado, durante os meus dois primeiros anos de curso de Educação Física diminuíram com as minhas experiências extracurriculares, principalmente as de ordem política. Foi na organização estudantil que percebi as diferenças substanciais dos cursos, no entanto, sem entender o cerne destas. Mesmo assim vi na licenciatura maiores possibilidades de trabalho, no sentido histórico do termo.

Já no primeiro semestre da faculdade tive a oportunidade de trabalhar como professor substituto da rede pública de ensino de Santa Catarina, por indicação de uma professora do curso eu soube de uma vaga em uma escola estadual no centro de Florianópolis, perto da minha casa. Durante três meses fui professor de nove turmas, de primeira a oitava séries e foi ai então que começaram meus questionamentos sobre os procedimentos didáticos-pedagógicos realizados e os



realmente necessários nas aulas de Educação Física. Nessa primeira experiência a professora que eu substituí deixou indicações para que se trabalhasse o handebol com todas as turmas. Inicialmente, eu tentei seguir o indicado pela professora, mas aos poucos os alunos foram mostrando interesse por diversos outros elementos da Educação Física, como o basquete, o futebol, as brincadeiras populares e até o xadrez. Com essa motivação fui ampliando os conteúdos trabalhados. Nessa primeira experiência profissional achei o trabalho do professor muito simples, pois eu não tinha muitas obrigações. Apesar da indicação de trabalhar o handebol não me foi disponibilizada nenhuma outra possibilidade. Na realidade, escolhia junto com os alunos os assuntos das aulas e a forma de realizá-las. Assim como ocorreu em quase toda minha trajetória, como aluno da rede pública e como professor as aulas de Educação Física, me pareciam algo sem muita sistematização, parecia o que no senso comum chama-se 'aulas livres'.

Ponto importante da minha formação acadêmica foi a inserção no Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), pois incorporei os elementos político-econômicos de uma atuação mais crítica, associadas às minhas reflexões sobre a prática docente. Em 2009 uma delegação da UFSC foi até a Universidade de São Paulo (USP) para o Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF). Nesse encontro entrei em contato com inúmeras ideias sobre a Educação e a Educação Física, mas especialmente sobre a sociedade e sua organização, que até então eu desconhecia, apesar de já frequentar a universidade durante um ano. Foi quando conheci a concepção crítico-superadora da Educação Física, consubstanciando posições mais críticas a este mundo e sociedade.

Em um espaço sobre organização política conheci uma teoria social mais crítica, oriunda do pensamento de Marx e Engels, cujo conceito de classes sociais é explicitamente colocado. Foi nesse momento que vi como o modo de produzir a vida e a organização social dessa produção têm suas implicações na política, e conseqüentemente, no cotidiano de todos os cidadãos. Antes dessas reflexões eu entendia a hierarquia como algo inquestionável, acreditando no ditado 'manda quem pode e obedece quem tem juízo'. Porém, esse encontro e esse espaço sobre a organização política, em especial, me levaram a questionar a ordem social estabelecida: será que a organização política do Brasil é justa? Favorece tanto aos pobres quanto aos ricos? Será que a educação pública tem a mesma formação que

a educação privada? Para que serve e para que serviu a Educação Física no Brasil? Essas questões foram surgindo como desdobramento das reflexões que realizamos no ENEEF. Assim o conhecimento que eu tinha sobre a sociedade e sua história foi se desconstruindo e reconstruindo com novos elementos.

Voltando do encontro e me defrontando com as aulas do curso de Bacharelado, comecei a questionar o objetivo da nossa formação e quais elementos nos eram ensinados como essenciais. A ideia de um profissional liberal que deve ser “polivalente” e “flexível” era amplamente defendida pela maioria dos professores e, em geral, aceita pelos alunos, como vemos no projeto político do curso:

O profissional da área passa a ser caracterizado também como um profissional liberal, que sofre influências e influencia diretamente o mercado de trabalho. Um profissional que busca assegurar o seu espaço, tanto no mercado formal quanto no mercado informal, dentro de fortes pressões de concorrência e competição (UFSC, 2005, p. 10)

No excerto citado acima podemos ver conceitos que mostram o ponto de vista político da formação no CDS/UFSC, quando o documento fala de um profissional “liberal” explicita que seus autores assumem a ideologia liberal burguesa, característica do capitalismo (FILMIANO, 2015). Essa ideologia tem a intenção de ampliar o poder do setor privado e minimizar os poderes do Estado, e além de outras características, retirar direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora. Neste contexto, defende a inserção do profissional no mercado de trabalho de forma isolada, ao imprimir nos indivíduos a lógica meritocrática de responsabilizar sobre seu sucesso ou insucesso profissional tal como prega o capitalismo imperialista (RODRIGUES, 2002; FILMIANO, 2015).

Assim como eu, alguns de meus colegas acreditavam que o mundo já estava construído e os professores estavam ali para ajudar a nos inserirmos nesse mundo ‘pronto’. Porém, as reflexões que surgiram no ENEEF foram me fazendo questionar o que era ensinado pelos professores, me levando a estudar o que significavam os conceitos que eles nos passavam e mais importante, me levaram a indagar o porquê dos professores defenderem tais conceitos. E com certa ingenuidade fui debatendo com os professores sobre suas ideias, seus objetivos com as aulas. Recebi respostas das mais variadas, mas em geral, os professores alegavam ‘jogar o jogo

da vida', aceitar as condições impostas pelo mercado de trabalho, e outras explicações que me pareceram utilizar o já citado pressuposto de aceitar o mundo 'do jeito que ele é'. Como eu vinha um processo de desconstrução de essa ideia de mundo não me contentei com as respostas dos professores.

Além da desconfiança que crescia em mim sobre a formação em Bacharelado em Educação Física notei que as aulas do curso tinham pouca ênfase em processos de ensino, ou processos didáticos e, por isso, decidi fazer algumas disciplinas do curso de Licenciatura. Nos semestres seguintes cursei as disciplinas de Teoria da Educação, Psicologia da Educação, Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física. Depois de concluí-las abandonei o curso de Bacharelado e entrei no curso de licenciatura. Decidi então que mais do que me adaptar ao mundo, eu precisava conhecê-lo para agir de uma forma crítica, mais consciente dos problemas sociais, como professor e como cidadão. Esse conceito de um professor consciente de suas ideologias e capaz de agir criticamente é expresso por Soares (1992):

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível de sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem com os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (p. 26).

Com a decisão de conhecer e me apropriar da profissão, minha formação se ampliou para além das salas de aulas. Frequentei, cada vez mais, os espaços de organização política do movimento estudantil, na UFSC e fora dela. A maior aproximação com o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e com a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) fez com que os mais de trinta anos de debates da entidade e boa parte do conhecimento acumulado por esse movimento me abrissem os horizontes.

Além dos espaços de encontro dos estudantes, da convivência e participação no Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) do CDS/UFSC, os Cadernos de Debate<sup>1</sup> foram materiais de extenso estudo, que me fizeram mudar meu ponto de

---

<sup>1</sup> Os cadernos são elaborados pela ExNEEF desde 1993 e têm onze cadernos, que estão publicados em <http://www.exneef.libertar.org/>

vista sobre nossa história, nossa organização social tanto nas questões políticas quanto nas econômicas e, conseqüentemente, no que se refere à Educação.

Nesse momento de mudança de curso e de referenciais teóricos, resolvi que iria seguir a carreira de professor da rede pública de ensino e foquei minha formação para esse objetivo. Para complementar minha formação busquei estágio e consegui uma bolsa de estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e fiquei durante quatro semestres, planejando, executando e avaliando as atividades de Educação Física da instituição. Foi nesse período que entrei em contato com o Projeto Político Pedagógico dessa instituição e com os documentos que lhe davam suporte: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e demais documentos que regulam a Educação e a Educação Física no Brasil. Eu já tinha entrado em contato com os documentos de nível nacional nas disciplinas do curso, porém, na prática da instituição, iniciei a análise dos documentos e sua relação com o cotidiano do professor. Ao estudar os documentos vimos que a União, os estados e municípios devem colaborar para organizar a educação nas instituições de ensino. Segundo a LDB (1996), cabe a União: “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (p.04). Diante disso, como fica essa questão no Estado de Santa Catarina?

No contexto do papel colaborativo das esferas federal, estadual e municipal e ressaltamos que apesar da União ser responsável pela coordenação do sistema de ensino ela divide-se entre estados e municípios e, além da coordenação, o planejamento também deve ser feito em conjunto, como mostra o item III do artigo 9º: A União incumbir-se-á de:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (p. 4).

Aos estados o documento determina que seja responsável por: “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos

nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (p. 05).

E é seguindo essa demanda que o governo do estado de Santa Catarina, pela sua Secretaria de Educação elaborou em 1998 a Proposta Curricular de Santa Catarina. E nas primeiras linhas do texto, que trata especificamente da Educação Física, a Proposta expressa que irá aprofundar os estudos da Proposta Curricular anterior de 1991. Citamos inicialmente o documento de 1998 por seu contexto histórico, já que foi o documento seguinte à LDB de 1996, que é o documento atual a nível nacional. Falamos desses avanços sociais considerando a história recente do mundo onde a dominação de uns homens sobre outros homens foi mais importante que as questões sociais, especificamente do Brasil, que saiu de um período de regime do controle militar e entrou na década de 1990, na perspectiva de se tornar mais democrático, e com alguns avanços sociais para as classes dominadas<sup>2</sup>. E é nesse contexto que analisamos os documentos que tratam dessas leis, o primeiro de 1991 surge em um período de recente saída do regime ditatorial, o segundo, de 1998, foi publicado dois anos após a LDB, e já com alguns anos de regime democrático burguês, e o terceiro e último, lançado recentemente, em dezembro de 2014, todos com o título de “Proposta Curricular de Santa Catarina” e com a missão supracitada.

O materialismo histórico dialético possibilita explicitar e expor a sociedade em sua divisão de classes sociais distintas e antagônicas. Ou seja, uma classe principal dominante (a proprietária) e uma classe subalterna, dominada (a trabalhadora). Tratamos das classes definidoras do capitalismo! A história mundial a dominação de um homem sobre outro homem acontece há praticamente três mil anos, desde as sociedades antigas com seu modo de produção escravista, passando pelas sociedades medievais com seu modo de produção feudal até a sociedade moderna com a sua produção capitalista, sempre em oposição de interesses. Vale dizer, enquanto o grupo dos dominadores tenta manter a organização político-econômica dominante, assegurando as condições sempre favoráveis a este domínio, o grupo

---

<sup>2</sup> Podemos citar inúmeros fatos históricos que comprovam os avanços nesse período considerado por nós como mais centrados em avanços sociais, fatos como o voto direto, a democratização das informações públicas e até mesmo o maior acesso a alimentos e demais frutos do trabalho humano coletivo por parte da classe trabalhadora.

dos dominados necessitam alterar estas condições, já que lhes são desfavoráveis (SAVIANI, 2000).

Na Proposta Curricular de 1998, na parte que trata da Educação Física vemos um posicionamento teórico apontando na direção, à primeira vista, de um pressuposto de análise oriundo de uma visão crítica de sociedade, no entanto, ao aprofundarmos no estudo vemos a falta de referências críticas, em sua totalidade, esvaindo os conceitos essenciais e aparentando apenas um jogo de palavras. Por exemplo, vejamos este excerto:

A concepção histórico-cultural, base referencial da Proposta Curricular do Estado, estuda o ser humano a partir da prática social e da evolução histórica da sociedade através dos tempos, vendo-o enquanto produto e processo de contradições e transformações. Nesta concepção, todo o sistema educacional tem o compromisso com um indivíduo crítico, participativo, consciente e politizado, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade (p. 219).

Vimos que ao mesmo tempo em que assumem, no texto, as condições de desigualdade e a necessidade de superação dessas condições, não explicita quais são essas diferenças e nem como superá-las. Não fala, ainda, no modo capitalista de produção da vida e nem assume a existência das classes sociais antagônicas. Essa forma de comunicação parece comum nos documentos educacionais brasileiros quando Rodrigues (2002) analisa os PCNs e nos mostra que apesar do discurso defendido nos documentos parecer um avanço para a Educação Física Escolar, uma análise mais profunda revela como o discurso mascara as condições de desigualdade e alinha a área, assim como as demais áreas de conhecimento, com a meritocracia individual e a competição tão necessária para a inserção no mercado de trabalho atual. Saviani (2000) quando analisa a LDB alerta para a diferença entre a aparência e a essência do texto.

A necessidade de se ter claro o que realmente está dizendo estes documentos, em relação a possibilidade crítica e de superações variadas, é uma condição *se ne qua non* para o real avanço da Educação Física na escola, uma vez em que tudo parece repetir a velha retórica. Portanto, estudar os documentos e explicitar se eles avançam ou não na superação das ditas “condições reinantes”, como aponta o documento acima citado, é uma tarefa que exige uma análise

rigorosa. Será que eles apresentam elementos que esclareçam a situação atual de dominação? Haja vista que a aparência muitas vezes esconde a essência dos fenômenos.

Por tudo isso, em outras palavras, nos cabe analisar se os documentos que dizem respeito a proposta curricular do estado de Santa Catarina para o ensino da Educação Física nas escolas expressam um ponto de vista de classe social, e por consequência supõe. Ou se propõe a conservação desta sociedade ou sua transformação social.

Nesse contexto, buscamos conhecer as contradições que possam ao mesmo tempo encobrir e explicitar a posição de classe nos documentos analisados. E, ainda, conferir se esses documentos revelam de alguma maneira, uma possível proposta pedagógica ou indicações teórico-metodológicas para o ensino da Educação Física na escola. Para isso, fizemos um breve histórico da evolução política e econômica que desenhou a situação da sociedade moderna, da origem das classes sociais e das formas como essa diferença foi sendo construída. Em seguida, analisamos e fizemos a exposição sobre os marcos legais da Educação no Brasil, desde a Colônia, o Império, até finalmente chegarmos à República. Nesse último período identificamos as diferentes fases componentes e definidoras do sistema educacional. A história da Educação Física apresenta alguns momentos distintos no período Republicano, que ajudam a conhecer mais acerca da área. Percorreremos esse caminho e chegamos finalmente à análise dos documentos estaduais, foco principal dessa pesquisa.

Os documentos de Santa Catarina, para o ensino da Educação Física, supõem que nossa sociedade atual é desigual e propõem que trabalhem para superar essa condição desigual dos seus cidadãos. Nesse sentido vemos a necessidade de conhecer a organização e as dinâmicas sociais relacionadas aos documentos em pauta e quais os seus alcances e limites, para, dessa forma, conhecermos se explicita as reais condições sociais, ou seja, expõe a sociedade de classes e a dominação de uma classe sobre a outra. Além disso, eles podem ajudar a superar ou a manter as condições de desigualdade social. Assim, o nosso principal objetivo foi conhecer os documentos que compõem as Propostas Curriculares de Santa Catarina no que diz respeito a sua leitura de sociedade e do plano de ação para a Educação Física no Estado de Santa Catarina. A Educação, na nossa

democracia burguesa, atende a quais compromissos históricos? Defende a efetivação do modo de produção capitalista e tenta reproduzir as condições de sua fase imperialista? Explicita e/ou defende de alguma maneira outro projeto de sociedade?

Em síntese temos o problema desta pesquisa: a proposta curricular do estado de Santa Catarina para o ensino de Educação Física expressa claramente uma posição de classe e respectivas consequências de conservação ou transformação social?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer se os documentos que dizem respeito a proposta curricular do estado de Santa Catarina para o ensino da Educação Física nas escolas expressam um ponto de vista de classe social, e se são conservadores ou propõem a transformação social com vista a outra sociedade.

Especificamente pretendemos:

- a) Conhecer os pressupostos socioeconômicos do modo de produzir a vida e sua configuração política no que se refere ao contexto predominante na elaboração da legislação na sociedade moderna;
- b) Conhecer alguns fundamentos históricos concernentes as bases legais em relação ao que se produziu na educação durante a República como processo definidor da atualidade;
- c) Apontar as maiores influências na educação física escolar que dizem respeito as suas heranças sociais em seu processo de construção e consolidação na escola;
- d) Explicitar se a proposta curricular de Santa Catarina apresenta uma concepção de classes sociais antagônicas em sua legislação e se nesse processo ocultam ou expõe os problemas sociais de forma a tratar da realidade concreta.

Por fim, vale dizer, defendemos que a aparência não coincide com a essência dos fenômenos, portanto esta pesquisa procura avançar no sentido do que realmente os documentos explicitam, se escondem a sua visão de sociedade e, por outro lado, a de classes sociais. Em outras palavras, nos cabe analisar se os documentos que dizem respeito à proposta curricular do estado de Santa Catarina para o ensino da Educação Física nas escolas expressam um ponto de vista de



classe social, e, por consequência, se supõe, ou se propõe, a conservação desta sociedade ou a transformação social.

Nesse contexto, buscamos conhecer as contradições que possam ao mesmo tempo encobrir e explicitar a posição de classe nos documentos analisados e a luta entre elas. E, ainda, conferir se esses documentos revelam de alguma maneira, proposta pedagógica ou indicações teórico-metodológicas para o ensino da Educação Física na escola.

## 2 METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa em Educação utilizaremos os referenciais teóricos das Ciências Sociais (MINAYO, 1994). Dentre os métodos possíveis, optamos por utilizar o enfoque marxista (TRIVINOS, 1987).

Como nos mostra Triviños, à primeira vista enxergamos os fenômenos em sua aparência imediata, mas uma análise radical, como propõe o método escolhido, deve ir além dessa aparência inicial, deve usar as dimensões dialética e histórica para enxergar a essência do fenômeno. A lógica dialética rompe com a associação direta entre os fatores e introduz a ideia de interconexão e interdependência entre os fatores de um fenômeno. A análise histórica busca contextualizar os distintos períodos em que o fenômeno aconteceu e tenta captar seus significados nos períodos históricos. E o materialismo histórico dialético é a ciência que, ao utilizar a lógica citada acima, estuda as leis da natureza, sociais e do pensamento.

O desafio da pesquisa foi articular a história econômica e política com as políticas implantadas para a Educação no Brasil e em especial na Educação Física. Apesar de termos vivido diversos períodos históricos nos últimos séculos, e desses fazerem parte da totalidade material que constrói nosso presente, focamos especialmente no período republicano, por ser nosso atual sistema político e o que mais diretamente influenciou nossa atual prática social no que se refere a Educação. Nos primeiros anos da República, o Brasil deixa de ser uma nação majoritariamente agroexportadora e se insere no hall dos países industrializados, e assume, também, novo papel na economia mundial:

O fenômeno da urbanização, como foi visto, é basicamente produto da necessidade de adaptação da sociedade brasileira aos interesses do regime capitalista internacional, nesse momento entrando em sua fase imperialista (monopolista) (RIBEIRO, 1992, p. 172).

Estes fatos históricos que vinculam a subordinação da política ao sistema econômico e, conseqüentemente, submete também a educação, são fundamentais na construção e compreensão desta pesquisa, pois sabemos que não é a visão hegemônica da sociedade, mas é a visão que, para nós, mais se aproxima da realidade.

Utilizamos os documentos oficiais do período republicano, como as Constituições de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1988, assim como as leis referentes à Educação especificamente, como a LDB de 1961, 1971 e 1996, todos encontrados nos sites oficiais do governo federal. Também encontramos pareceres e portarias diversas, tratando da política econômica ou educacional que influenciaram a construção da educação brasileira, porém esses foram retirados de fontes secundárias, como nos livros de história da educação e da educação física. Com relação à Educação em geral os principais livros foram: *Escola e Democracia* e *A nova lei da Educação* de Dermeval Saviani, *História da Educação Brasileira: Organização Escolar* de Maria Luisa Santos Ribeiro e *História da Educação: A escola no Brasil* de Maria Elizabeth Sampaio Prado Xavier. E da Educação Física foram: *Educação Física no Brasil – A História que não se conta* de Lino Castellani Filho e *Educação Física: raízes europeias e Brasil* de Carmem Lúcia Soares. Com isso, tentamos conhecer a história do Brasil e sua evolução econômica, política e educacional. A leitura dos documentos sob a ótica do referencial citado nos mostrou que era necessário entender as disputas e as estratégias de diversos setores sociais, e que isso tinha que ser lido além das linhas gerais dos documentos, era necessário conhecer o contexto e seus objetivos explícitos e implícitos. Ao vincularmos a Educação com a economia e a política traçamos uma relação direta entre as mudanças na forma de produzir a vida com as reformas educacionais. Mas para desvendar os objetivos expressos e também os objetivos ocultos no texto do documento tivemos que estabelecer critérios de análise. À exemplo de Soares (1992), procuramos conhecer a reflexão pedagógica através de suas características diagnóstica, judicativa e teleológica:

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (p. 15)

Assim, estabelecemos que para conhecer os documentos e seu direcionamento político precisaríamos conhecer sua história, os conflitos que fizeram parte de sua constituição, mas principalmente conhecer o contexto econômico que o influenciou para descobrir quais suas posturas diante do impasse da tomada de partido na luta irreconciliável de classes.

Seguindo as recomendações de Minayo (1994), fizemos a interpretação dos documentos oficiais da Educação Física com base em determinadas categorias de análise. Cecília Minayo propôs o método hermenêutico-dialético, que indica a análise dos textos para além do conteúdo dos textos, investigando também seus contextos e revelando as lógicas presentes neles.

Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seus contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala (p. 77).

Começamos a ler os documentos para nos habituar com sua linguagem, conhecer seus agentes e nos relacionarmos com seu contexto, em busca dos objetivos e metas para a educação do estado de Santa Catarina. Após a leitura e as anotações estipulamos as categorias de análise e fomos buscar referenciais das Ciências Sociais que nos fornecessem pistas sobre os significados, os contextos e as ideologias presentes nos documentos. Em uma segunda leitura trabalhamos mais profundamente as categorias de análise encontradas, que foram: os pressupostos socioeconômicos do modo de produzir a vida e sua configuração política, as bases legais da proposta curricular de Santa Catarina, processo de construção da atual Educação Física escolar e a explicitação da concepção de classes sociais presentes na legislação.

Para responder a estas questões os capítulos foram organizados de forma que sua totalidade nos mostrasse mais sobre a influência da estrutura econômica na construção da educação de Santa Catarina e como serve à manutenção do capitalismo imperialista.

No terceiro capítulo, fizemos um resgate histórico apresentando o que mais marcou a economia mundial, como a revolução burguesa, a queda das autocracias e

ascensão da democracia, a revolução industrial e a urbanização. E especialmente como a educação passou a ser uma questão de interesse social em decorrência desse novo contexto urbano industrial. Procuramos conhecer o processo de legitimação da democracia burguesa pela cultura letrada e das leis então aprovadas que garantem a legalidade do projeto capitalista. Também tentamos entender como o projeto neoliberal é a forma atual de garantir a continuação do projeto da classe dominante.

No quarto capítulo, fazemos uma análise da construção da sociedade moderna e do contexto de criação da educação pública. Depois entramos na história da educação no Brasil, do período colonial ao republicano, para finalmente focarmos nos documentos da República, especialmente nas LDBs, de 1961, 1971 e 1996.

O quinto capítulo fala especificamente da Educação Física no país. Rapidamente tratamos do período colonial e imperial para focarmos na República, em seus primeiros anos com o que ficou conhecido como Educação Física Médico Higienista. Em seguida dos anos de forte disputa militar a nível mundial, e brasileiro, com os regimes militares do Estado Novo e do Golpe de 1º de abril de 1964, e dessa herança para a área. Finalmente, trata da herança esportiva, que o contexto pós Segunda Guerra imprimiu no Brasil e no mundo, como forma de imposição por parte dos países dominante das ideologias próprias do capitalismo.

O sexto, e último, capítulo traz a análise das três propostas curriculares do estado, e a inter-relação da aprovação das propostas com os contextos político-econômicos mundial e nacional.

### 3 O CONTEXTO SOCIAL E A LEGITIMAÇÃO DA DEMOCRACIA BURGUESA

#### 3.1 O trabalho e a educação

A humanidade se destacou da natureza quando a utilizou para produzir seus próprios meios de sobrevivência, como por exemplo, quando ao invés de procurar por um lugar que tenha bons alimentos, domesticou as plantas para viverem e gerarem os alimentos necessários em lugar específico, dando origem a agricultura, ou ainda quando mudou os cursos da água ao invés ir até suas fontes. Ou seja, quando um grupo de seres vivos deixou de se adaptar a natureza e passou a adaptar a natureza à si próprio, foi nesse momento, para nós, que se tornaram seres *humanos*. A esse processo de transformação da natureza em instrumentos úteis à vida humana damos o nome de Trabalho (LESSA e TONET, 2011). Ele não é e nunca foi realizado por um indivíduo isoladamente, mas sempre em sociedade. O processo de conhecer a natureza para então transformá-la é de tal complexidade que nenhum indivíduo pode fazer sozinho, é necessário o conhecimento acumulado ao longo de gerações e gerações de comunidades humanas para adquirirmos e utilizarmos as técnicas de existência<sup>3</sup>. Podemos dizer que esse processo de conhecer está diretamente relacionado com a educação, ou seja, a construção, sistematização e a transferência dos conhecimentos de transformação da natureza em instrumentos úteis a vida humana. Temos o nosso conceito de educação sob a perspectiva materialista histórico dialética, enquanto o Trabalho é a transformação da natureza, a Educação é composta pelos conhecimentos necessários para essa transformação essencial à vida humana, e também por sua transmissão (SAVIANI, 2000) (XAVIER, 1994).

Por meio de hieróglifos e outros elementos gráficos pré-históricos temos noção de que a vida humana vem se desenvolvendo há cerca de sete mil anos, porém nossa história começa de fato com o advento da escrita alfabética, no período helenista, cerca de dois mil e quinhentos anos atrás. Desse período histórico temos registro dos trabalhos realizados, da organização social e longos textos sobre diversos assuntos, como a medicina, filosofia, e outros (ENGELS, 1984). Temos as comunidades primitivas, com baixa organização social, as tribos, clãs e demais

---

<sup>3</sup> Aqui falamos da alimentação, confecção de vestimentas, moradia, etc.

organizações em que o modo de produção da vida era comunal, ou seja, todos desempenhavam seus trabalhos e o resultado final desse trabalho em conjunto era dividido com todos, o que hoje chamamos de comunismo primitivo. O processo de educação era realizado durante as experiências de produção, por exemplo, se ensinava a pescar durante o ato de pescar, ou se ensinava a plantar, durante o plantio. Em uma etapa de desenvolvimento mais complexa da sociedade, o surgimento da propriedade privada fez as sociedades antigas darem lugar à nova ordem social, o modo de produção da vida se torna explorador e surge a produção escravista, quando um grupo de humanos passa a explorar o trabalho de outro grupo. Disso surge uma classe ociosa, que vive do trabalho alheio, e outra classe trabalhadora, sem ter poder sobre os frutos de seu trabalho (ENGELS, 1984) (SAVIANI, 2000). Também em uma etapa seguinte de evolução se mantém a exploração, mas muda a forma de produzir a vida, que deixa de ser escravista e passa a ser feudal, ou seja, apesar de politicamente livres, a classe explorada continua não tendo poder sobre os frutos de seu trabalho (SAVIANI, 2000).

E esse longo período da humanidade em que o trabalho explorado foi sendo construído, a educação ganhou contornos específicos, distinguiram os conhecimentos que eram necessários para as classes dominantes e exploradora, dos conhecimentos necessários para as classes dominadas e exploradas. Enquanto a classe trabalhadora, seja escravista ou feudal, tinha o conhecimento passado durante o processo de trabalho, e, portanto, de produção da vida humana, a classe ociosa tinha a função de preencher sua vida de 'forma digna', o que na Idade Média foi traduzido pela expressão latina *otium cum dignitate*. E é nesse contexto que surge a palavra escola, a qual vem da palavra latina *schola*, que significa ócio dedicado ao estudo, ocupação literária, lição, curso, lugar onde se ensina.

Portanto, a escola surge em um contexto de distinção entre classes sociais, da necessidade de ocupar o tempo da classe exploradora que não trabalha, pois tem sua vida produzida por outra classe explorada (SAVIANI, 2000).

### 3.2 A Educação na sociedade moderna

Nossa sociedade moderna teve sua origem como resultado desses períodos descritos anteriormente, o modo de produzir a vida se alterou muito na modernidade, mas os aspectos políticos e ideológicos se mantiveram os mesmos em sua essência, porém, muitos elementos secundários se transformaram. A humanidade continua dividida em duas classes distintas<sup>4</sup> e com interesses contraditórios:

A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes. Homem livre e escravo patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantivera sem interrupção uma lutar por vezes, por vezes aberta – uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa. (MARX e ENGELS, 1998, p. 9)

SOARES (1992) nos mostra que para cada uma dessas duas classes existem interesses imediatos e históricos diferentes. Enquanto uma classe tenta manter o poder sobre os frutos do trabalho coletivo em suas mãos e aumentar ainda mais seus bens, a outra classe tenta ter acesso aos bens materiais essenciais à vida humana que são produzidos por ela. Porém, diferentemente dos senhores feudais ou dos senhores de escravo, a classe dominante moderna não pode ser considerada ociosa, pelo contrário, trabalha muito para revolucionar constantemente os meios de produção, e por consequência toda a sociedade. A grande acumulação de renda nas mãos dos burgueses teve sua origem nas atividades mercantis que permitiram vendas em grandes quantidades e a acumulação de riquezas nas mãos de grupos e famílias, que ao longo dos anos foram se especializando em converter os produtos do trabalho em valor-de-troca e também em agregar mais-valia de forma que o capital esteja em constante ampliação (HUBERMAN, 1981). E esse complexo sistema criado prioritariamente pela vontade dos burgueses levou a nossa organização econômica a subordinar o trabalho do campo ao trabalho da cidade e a agricultura à indústria, exigindo primeiramente dos cidadãos e posteriormente dos camponeses que fossem inseridos na cultura letrada para que assimilassem os conhecimentos exigidos pela dinâmica social. O direito natural do homem foi aos

---

<sup>4</sup> É certo dizer que existem outras classes dentro dessas duas grandes classes, mas grosso modo, a divisão entre exploradores e explorados é aceita por nós.



poucos substituído pelo direito positivo, como nos mostra SAVIANI (2000) no trecho a seguir:

(...) a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado “direito positivo”, que dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem (p. 2)

Nesse contexto da sociedade moderna há a necessidade de generalização da educação e, por isso, nos primórdios da ascensão burguesa foi criada também a bandeira da escolarização universal e obrigatória. A burguesia utilizou e utiliza de diversas estratégias de controle social, como é dona de grande poder e tem influência sobre muitos setores da sociedade, impõe seus interesses, valores, sua ética e sua moral como nos mostra Soares (1992):

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” (p 14 ).

### **3.3 A ideologia neoliberal, a atual forma do capitalismo**

Um aspecto ideológico de sustentação do capitalismo imperialista atual é o neoliberalismo. Com sua origem nas ideias liberais difundidas mundialmente pela Revolução Francesa ganhou diferentes significados no curso da história, até hoje ser utilizado nessa que é a forma mais nova do capitalismo existir. Suas principais bandeiras são a diminuição dos poderes do Estado, a perda de direitos trabalhistas, a desmontagem do setor produtivo estatal e a abertura do país para o comércio e as indústrias multinacionais (FILMIANO, 2015).

O projeto neoliberal é articulado e implementado globalmente por organismos internacionais, e seus ideais foram determinantes na política educacional de nosso país, como nos mostra Rodrigues (2002, p. 136):

A gênese constitutiva dos parâmetros curriculares nacionais está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil (Coraggio,1998) e Bianchetti (1996), especialmente a partir dos anos de 1990 com o início do governo Collor, e mais enfaticamente no governo de FHC. Este último vem garantindo exemplarmente o sucesso do cumprimento da agenda e das cartilhas dos organismos internacionais, dentre eles a Unesco, o FMI e o Banco Mundial ( p. 136).

Segundo Saviani (2000), é uma marca do projeto neoliberal a confusão de conceitos, ou seja, o caráter contraditório de suas afirmações. Na visão do autor, e na nossa, o discurso neoliberal defende publicamente algo e na prática realiza outra, muitas vezes oposta ao anunciado. Quanto a isso o autor classifica os objetivos dos documentos educacionais como sendo ora objetivos proclamados e ora objetivos reais. Para ele: “Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação” (p.190). Além disso, afirma que nas sociedades modernas há maior distorção entre a prática e a teoria social, em relação às sociedades antigas e medievais, enquanto o trabalhador e a terra eram propriedades declaradas das classes dominantes, em nossa sociedade capitalista todos os indivíduos têm direito social sobre si mesmo e sobre seus bens, por isso, todas essas estratégias de enganação e dominação foram criadas para manter o poder da burguesia nesta sociedade, que dizem, democrática:

Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez estava submetido ao senhor também de fato e direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI p. 191).

Diante deste contexto histórico chegamos à análise dos documentos atuais da Educação Física no Estado de Santa Catarina.

## **4 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA PROPOSTA CURRICULAR**

Até aqui fizemos uma análise do contexto histórico com ênfase na economia e na política para entendermos como o modo de produção da vida influenciou a organização de nossa sociedade, a partir de agora faremos uma reconstrução da educação na sociedade moderna e principalmente no Brasil.

### **4.1 A sociedade moderna e o surgimento da educação pública**

A humanidade viveu um período em que o modo de vida feudal foi dominante por aproximadamente mil anos, e durante esse período o comércio foi se fortificando, as moedas foram ganhando importância e a acumulação de renda e de meios de produção foi tornando maior. E assim, foram criadas as condições para que o capitalismo se instalasse (MARX, 1996). Nesse período, a educação foi principalmente religiosa, já que a igreja católica tinha pleno ideológico. A Reforma Protestante, iniciada em 1517, introduziu a ideia da instrução pública e da abertura de escolas para a formação dos cidadãos de diversas classes sociais. Porém foi com o movimento Iluminista que a ideia da escola pública moderna foi ganhando seus contornos atuais. Nos três séculos seguintes, avançou uma série de movimentos sociais na Europa, que levaram a incorporação de alguns de seus ideais no senso comum da época. Surgiu a ideia de criar uma escola laica e, com isso, acabar com a instrução religiosa, e levar o conhecimento científico para toda a população. Os comerciantes e industriais, ou seja, a burguesia ascendente, via na retirada de poder da igreja um elemento fundamental para a expansão de seus negócios, era necessário que uma nova moral fosse estabelecida. Nesse contexto a igreja e a monarquia foram perdendo espaço na tomada das decisões coletivas, enquanto a burguesia passava a dominar a fatia de poder. Essa série de movimentos sociais teve um de seus episódios mais marcantes. Na Revolução Francesa, quando se disseminou a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica como dever do Estado (SAVIANI, 2000).

De acordo com Saviani, no século XIX se consolidaram os Estados Nacionais e, com isso, surge a 'educação pública nacional', porém é somente no século XX que é criada a 'educação pública democrática', como vemos no excerto abaixo:

É, como feito, neste século que se busca democratizar a educação, seja quantitativamente através da universalização e prolongamento da escola fundamental, seja qualitativamente através da difusão dos movimentos de renovação pedagógica (SAVIANI, 2000, p.04).

O Brasil tem influências da chamada ‘Cultura Ocidental’ desde que se tornou colônia portuguesa, no século XVI e, assim, sua história coincide com o surgimento e desenvolvimento da educação pública descrita acima, porém têm seus contornos próprios.

#### **4.2 A Educação no Brasil Colônia e Império**

Os primeiros jesuítas que chegaram ao Brasil colônia cumpriam um mandato do Rei de Portugal, D João III, que tinha a intenção de levar o ensino elementar aos indígenas e filhos de colonos, porém o plano foi rapidamente substituído por outro plano educacional chamado ‘*Ratio Studiorum*’ que privilegiou a educação das elites. A educação era centrada no estudo das ‘humanidades’ e era ensinada em colégios e seminários nos principais povoados da colônia. Esse primitivo sistema de ensino foi mantido pela Coroa Portuguesa e foi a versão brasileira da “educação pública religiosa”. E essa etapa da escolarização no Brasil durou até 1759, quando o marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I, expulsou os jesuítas do território da então colônia. As chamadas “reformas pombalinas da instrução pública” trouxeram da Europa para o Brasil as ideias Iluministas da educação pública, gratuita, obrigatória e laica. Com a emissão de um Alvará o marquês determinou o fechamento dos colégios jesuítas e durante os anos que se seguiram o sistema de ensino ficou reduzido à um número pequeno de “aulas-régias” ministradas por alguns dos poucos professores capacitados com os novos conhecimentos Iluministas. Além da dificuldade de encontrar professores que não tivessem os conhecimentos religiosos, o baixo investimento da metrópole na colônia foi outro fator que dificultou a Educação da época. Somado a isso, o declínio econômico da metrópole, e principalmente ao isolamento cultural intencional que a Colônia sofria por parte da Metrópole, pois através do ensino moderno as ideias

emancipacionistas poderiam ser difundidas, o que influenciou a educação a não ir muito além dos documentos (SAVIANI, 2000). O autor complementa que:

Com efeito, a circulação das ideias iluministas em meados do século XVIII vinha propiciando a influência das ideias liberais europeias em países americanos, alimentando não só desejos mas movimentos reais visando à autonomia política desses países (p. 05).

Assim, no período do Brasil Colônia, a Educação que chegou com uma possibilidade de instrução elementar para os indígenas e colonos, logo se tornou a Educação dos filhos das elites, e permaneceu assim por mais de duzentos anos, até que as reformas laicas na educação reduziram a educação no país em partes pela falta de recursos e em partes pela necessidade de controle social. Até que, em 1822, essas temidas ideias emancipatórias mudaram o contexto de tal forma que a independência política do Brasil foi proclamada. Então o país deixou de ser colônia de Portugal e se constituiu como um Estado Nacional e adotou o regime monárquico com o nome 'Império do Brasil'. No ano seguinte, 1823, houve a criação de uma Assembleia Constituinte, que tenta organizar institucionalmente o país, porém a tentativa foi suprimida por um golpe de Estado do então imperador D. Pedro, que fechou a constituinte e outorgou em 1824 a Constituição do Império. Durante o período do Brasil Império pouco se fez em relação à Educação, algumas leis foram aprovadas, mas pouco se pôs em prática (SAVIANI, 2000).

### **4.3 A Educação no Brasil República**

Outra mudança no sistema educacional ocorreu em 1889 com a proclamação da República. Houve a separação entre a Igreja e o Estado, e o ensino religioso foi abolido das escolas. Porém, ainda como herança do Império, a responsabilidade sobre o sistema educacional ficou a cargos das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados adiando mais uma vez um nascente projeto de uma educação nacional (SAVIANI, 2000) (XAVIER, 1994).

No final do século XIX e início do século XX o Brasil passou por um processo de industrialização e urbanização tal qual o modelo mundial que a Europa exportou. E como parte de tal processo, necessitava de mão de obra qualificada, ou seja, de trabalhadores capazes de ler e escrever, de entender instruções e mecanismos

lógicos e executar tarefas nas linhas de montagens das indústrias e que também fossem capazes de viver no meio urbano. Nesse período cresceu a pressão social para que o Estado se encarregasse da Educação e que desse a instrução básica a população, para que, a exemplo dos países mais desenvolvidos nesse processo, o Brasil diminuísse o analfabetismo. Porém, só em 1930 o país teve avanços na educação como questão nacional, após implantação do novo regime militar dá ao Brasil os contornos e os problemas próprios da sociedade burguesa moderna. Nesse mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e Saúde e nos anos seguintes cresceram os estudos e o aparato político para sustentar a educação em âmbito nacional. Nas duas décadas seguintes houveram as reformas educacionais encaminhadas pelo ministro Francisco Campos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a nova Constituição, que exigia a fixação de diretrizes para a educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação, até que Gustavo Capanema, ministro da educação do Estado Novo, criou um conjunto de leis que tentavam reformar o sistema educacional, essas ficaram conhecidas como leis orgânicas do ensino. Apesar do intenso movimento dentro e fora do governo, foi somente em 1946 que tivemos a primeira lei que tratava do ensino primário enquanto questão nacional (SAVIANI, 2000) (XAVIER, 1994). Sobre a constituição de 1946, Saviani (2000, p.06) pontua:

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito das escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.

#### **4.4 A primeira LDB**

Apesar do contexto favorável para a democratização da Educação, mais uma vez, as classes dominantes impuseram sua força política e mudaram a situação. A aprovação da LDB, exigida pela constituição de 1946, se arrastou por longos 13

anos de disputas políticas. Nos primeiros anos, o ministro Gustavo Capanema se ocupou em apresentar as contradições quanto à forma de aplicação da educação nacional e encaminhou o arquivamento do projeto até 1951. Quando foi solicitado o desarquivamento do projeto o Senado comunicou o extravio do documento. Então uma comissão de Educação e Cultura ficou encarregada de reconstituir o projeto e durante cinco anos e meio foi elaborada para somente em 1957 ser iniciada a apreciação e votação do projeto. De acordo com Saviani (2000, p. 14):

Desde sua entrada no Congresso o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional.

Em disputas que alimentavam muito mais as tensões entre os partidos do que a própria questão da educação nacional, mais uma vez, foi reformulado durante um ano, até que em novembro de 1958 retorna para o Congresso. Porém, alguns dias depois, houve uma solicitação de retirada do projeto, devido a urgência de outros assuntos e novamente é protelado. O motivo de tanto adiamento foi o encaminhamento de um parecer conhecido como substitutivo Carlos Lacerda, que incorporou alguns apontamentos levantados no III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948. Em 1952 começaram as primeiras sugestões e os avanços por parte das escolas particulares em relação a política nacional. Entretanto, foi a partir de 1956, que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, alavancados pela Igreja Católica, se mostraram decididos a fazer valer hegemonicamente seus interesses no texto da futura LDB. Essa intenção de mudar os cursos político e econômico da educação no país ficou clara quando, em diversas sessões do Congresso, o padre e deputado Fonseca e Silva desvaloriza a orientação filosófica do INEP<sup>5</sup> e de seu diretor Anísio Teixeira, classificando-o como comunista e critica seus pressupostos teóricos como marxista, e, portanto, passível de duras críticas por parte das classes dominantes. Assim surge o conflito entre a escola pública e a escola particular que polarizou o debate e aprovação da primeira em LDB em 1961 (SAVIANI, 2000).

---

<sup>5</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

#### 4.5 A segunda LDB e o Regime Militar

Como resultado das disputas ocorridas no processo de aprovação da lei, a classe dominante mais uma vez fez valer seu poder e aprovou um documento que não respondeu as necessidades populares. Entre diversas limitações da lei, a não obrigatoriedade escolar foi um ponto de destaque já que o Estado não tinha escolas suficientes e, também, a necessidade de um comprovante de pobreza por partes dos pais das crianças matriculadas em escolas públicas. Essa lei ficou em vigor até 1971, quando durante o regime político de controle militar foi aprovada uma outra lei que “fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus<sup>6</sup>” (BRASIL, 1971). O Brasil teve suas portas abertas para importação de muitos valores globais, em especiais os estadunidenses, como no exemplo do acordo MEC-USAID em que o Brasil recebeu dinheiro e uma série de especialistas que influenciaram a mudança das políticas educacionais no país (LIRA, 2010). Nesse pacote de mudanças o ensino médio passa a ter caráter profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora e preparatório para o ensino superior para os filhos da classe proprietária. Porém, as inúmeras críticas referentes a necessidade de mais democratização no sistema de ensino, fizeram com que a lei mudasse e tentasse dar chances mais justas de ascensão social para as classes desfavorecidas. No entanto, essa lei mascarou as diferenças, distinguindo a terminalidade ideal e real da escola. Enquanto, os filhos da classe dominante tinham a oportunidade de concluir seus estudos de primeiro e segundo grau e ingressar no ensino superior, para a classe trabalhadora manter os filhos na escola, sem trabalhar, por muito tempo era extremamente difícil. Por isso, as escolas se preocupavam em capacitar os alunos para que pudessem trabalhar em setores da cadeia produtiva com poucos anos de escolarização. Assim se criou uma estratificação social apoiada na escolarização (SAVIANI, 2000).

Nesse contexto, o Estado brasileiro, novamente, não conseguiu democratizar a educação, como era o projeto popular desde o final do século XIX e mais uma vez a força das classes dominantes definiu os rumos da organização social brasileira. Durante os anos seguintes, a Educação continuou regida pelos documentos citados o que auxiliou na manutenção da desigualdade entre as classes sociais. Somente

---

<sup>6</sup> O que hoje equivale ao ensino fundamental e médio.



em 1988, com a redemocratização do Brasil, tivemos a oportunidade de novamente mudar, no plano das leis, a história da educação e tentar alcançar o projeto das sociedades modernas para a educação: a educação pública nacional e democrática.

Quando o regime militar se desgastou e o país viveu um contexto de redemocratização, o Congresso Nacional eleito em 1986 teve poder para elaborar a nova Constituição Federal, que foi promulgada em 05 de outubro de 1988. E então é iniciado o processo de constituição na nossa atual LDB, que veio a ser aprovada em 1996. Tal qual descrevemos em alguns momentos históricos já citados, ou como tantos outros que podemos encontrar na história humana, as disputas pela aprovação desse documento, ou seja, a correlação de forças foi intensa.

Durante o período ditatorial, durante a década de 70 e com mais intensidade na década 80 o sistema educacional implantado pelo regime militar sofreu duras críticas por parte dos educadores, e esses, se organizaram em associações de diferentes tipos para discutir e alterar o curso da Educação no país. Essas foram divididas por Saviani (2000) em dois grupos: um caracterizado pela preocupação com a Educação como questão social e política, que visava ampliar a educação pública e de qualidade para todos os brasileiros, enquanto o outro grupo via a educação como uma questão econômica-corporativista e tinha, principalmente, a intenção de lucrar com a Educação. Durante as décadas de 1970, 1980 e 1990 esses grupos se constituíram e solidificaram de modo a influenciarem na construção do debate acerca dos rumos que a nova LDB deveria tomar: “Essa mobilização repercutiu também no âmbito da política educacional dando origem a várias iniciativas, de modo especial por parte de Estados e Municípios” (Saviani, 2000, p.34). Sobre o contexto de redemocratização, vale lembrar que as eleições diretas para os prefeitos de Municípios começaram em 1976 e para governadores de Estado somente em 1982. As eleições obrigaram que a classe política atendesse, ou ao menos promettesse atender, as necessidades da população, para ganhar a confiança das camadas populares. As políticas educacionais se multiplicaram e diversificaram através de movimentos sociais que buscaram materializar seus projetos. E foi assim que durante o final da década de 1980 o contexto sócio político foi se alterando para que a educação passasse a ser vista como uma necessidade nacional e uma obrigação dos governos federal, estadual e municipal (SAVIANI, 2000).

#### 4.6 A terceira e atual LDB

No final da década de 1980 e início de 1990, com a nova Constituição Federal, os debates sobre a nova LDB se intensificaram, como na aprovação dos antigos documentos, dessa vez a disputa entre as classes também se fez presente. Antes mesmo da aprovação da Constituição Federal, já houve reuniões e deliberações de educadores que tentaram sistematizar e influenciar a aprovação da nova LDB. Durante o processo de aprovação da lei, que durou oito anos muitas reviravoltas ocorreram. Inicialmente, foi usado como projeto de lei um texto escrito por educadores e publicado na *revista da Associação Nacional De Educação (ANDE)*, em dezembro de 1988. O deputado Octávio Elísio levou e apresentou o texto na Câmara Federal, nele foi alterado o capítulo sobre os recursos da educação, que passou de sete para dezenove itens. No ano seguinte o próprio autor fez algumas emendas no texto, que em breve foi aprovado pela casa. Com tudo, as influências que sofreram os relatores do projeto foram imensas, além de diversas comissões serem consultadas sobre o teor do texto, também a grande maioria dos deputados propôs emendas e os mais diversos grupos e as mais diversas fontes foram consultadas. Pela primeira vez na história o Brasil tem um processo de reformas educacionais geridos pelo poder Legislativo, diferentemente das reformas anteriores que foram encabeçadas pelo poder Executivo, e com ampla participação da comunidade educacional. Vale lembrar que o Fórum em Defesa da Escola Pública reuniu cerca de trinta entidades educacionais. E assim, no segundo semestre de 1990 foi aprovada a terceira versão do projeto de lei, por unanimidade, reunindo no texto a síntese de um amplo e democrático debate sobre a organização da educação nacional. Durante os três anos seguintes o processo ficou em tramitação entre a Comissão de Finanças e o Plenário, porém nesse período a correlação de forças se alterou e algumas propostas de lei paralelas surgiram. Então em 1993, para a surpresa de muitos, um novo projeto foi posto para apreciação pelo senador Darcy Ribeiro e aprovado com três votos contra. De acordo com Saviani (2000) proprietários de poderosas redes de escolas privadas se alinharam a alguns políticos para influenciar nos rumos da educação:

Em verdade o relator, ao arrepio do Regimento da Câmara, elaborara um novo projeto visando sobrepor-lo àquele oriundo da Comissão de Educação. Com isso entrara na análise do mérito, o que não era atribuição da Comissão de Justiça. Alegando inconstitucionalidade, apresentou um substitutivo em que acomodava os interesses dos empresários do ensino (p.154).

Esse, entre outros métodos, foi utilizado para mais uma vez frear os avanços da escola democrática no país. Diante da disputa de força que ocorreu durante o processo de aprovação da lei em 1992 e 1993, foi votado e disputado ponto por ponto do texto e aprovado em maio de 1993 pela Câmara Federal. Nesse mesmo mês, foi levado ao Senado o projeto de lei que fixou as diretrizes e bases da Educação nacional. Durante o ano de 1993 e 1994 o relator Cid Sabóia de Carvalho realizou um processo de consulta democrática em várias instâncias interessadas na aprovação do projeto e realizava um trabalho de redação do texto considerado aceitável pelas distintas partes interessadas. Porém, algo estava por vir nessa história:

O projeto parecia, agora, navegar em águas tranquilas, passada a borrasca que quase o fizera naufragar. Aportaria ele em lugar seguro de onde se poderia dotar o país de uma ordenação educacional que, embora ainda com muitos limites se configurava como um avanço significativo em reação à situação atual? Em verdade essa aparência de tranquilidade escondia um “iceberg” que iria provocar uma reviravolta total no rumo do projeto de LDB (SAVIANI, 2000, p. 156).

Apesar de grande surpresa quanto a reviravolta no projeto popular de educação nacional, a situação se configurava como muito propícia, já que em 1995, o novo governo da República assumiria o poder e, com ele, uma nova composição do Congresso Nacional. Vale destacar que Fernando Henrique Cardoso foi levado ao poder por uma aliança de centro-esquerda que, futuramente, realizou uma nova ofensiva conservadora. Pela segunda vez, o senador Darcy Ribeiro assume a análise do projeto da LDB e, a exemplo do passado, alega ser inconstitucional diversos pontos do projeto e propõe novas mudanças. Além do senador citado, também, um deputado federal dá seu parecer de inconstitucionalidade ao projeto, “Em sua análise, o deputado teve os olhos voltados para a liberdade de iniciativa privada em matéria de educação descobrindo inconstitucionalidades onde suspeitava que os interesses privados fossem afetados” (SAVIANI, 2000, p. 160).

Com uma série de alterações e emendas o senador Darcy Ribeiro encaminhou a última versão, aprovada no Plenário do Senado, em 08 de fevereiro de 1996, com o texto final da LDB. As manifestações de João Carlos Di Genio, proprietário da Rede de Cursos e Colégios 'Objetivo' e da 'Universidade Paulista' (UNIP) declararam que o texto aprovado no Senado corresponde inteiramente às expectativas dos empresários do ensino. E, posteriormente, ao ver que um ponto poderia ser melhorado em seu benefício, se encarregou de pessoalmente frequentar os corredores do Senado até que com o apoio do senador Antônio Carlos Magalhães, mudou novamente o texto corrigindo assim 'o único defeito' da lei, deixando, aos olhos do setor privado, o texto perfeito. Então, o projeto voltou à Câmara de Deputados, e sete meses depois, em dezembro de 1996 foi aprovada e sancionada pelo presidente, sem vetos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2000).

É com base na LDB de 1996, que Santa Catarina em 1998 publica sua Proposta Curricular estadual. Mais adiante, analisaremos o conjunto das três publicações das Propostas, de 1991, 1998 e 2014. Porém, antes é importante fazer um recorte sobre a Educação Física, em especial a Educação Física Escolar, no Brasil.

## **5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

### **5.1 A Herança Médico Higienista: a Educação Física usada para a Eugenia**

Vimos anteriormente que o país teve um longo processo de formação de sua educação pública, e que vários momentos históricos influenciaram de formas distintas na formulação dessas leis que regiram a educação ao longo dos anos. Focamos no período republicano, pois é ele que define mais diretamente em nosso atual sistema político, iniciado em 1889. O primeiro defensor e idealizador da inserção da Educação Física na política brasileira foi Rui Barbosa. Figura importante no Brasil Império se destacou como um dos principais pensadores e legisladores dos primeiros anos de nossa república, sendo inclusive coautor da primeira Constituição da República. Especificamente, em relação a Educação Física, já antes da república, o parecer de Rui Barbosa, de 1882, sobre o projeto de número 224 denominado 'Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública' foi a primeira vez que a Educação Física foi defendida publicamente como sendo uma disciplina escolar. Em seu discurso, Rui sugere que o professor da então Ginástica tenha o mesmo status que os demais professores da escola (CASTELLANI FILHO, 1988). Nos anos seguintes, o contexto político e econômico teve grandes mudanças. O Brasil se tornava uma economia cada vez mais forte no contexto mundial. Havia uma transição de um modelo agroexportador para um modelo urbano-industrial. As grandes cidades brasileiras deixavam seus ares coloniais e, por isso, durante o final do período Imperial e início da República era exigido maior nível de instrução dos trabalhadores, tanto para trabalhar, quanto para viver o cotidiano das cidades. Era exigido do trabalhador principalmente o letramento para que pudesse trabalhar na indústria ou no comércio, e com isso, a educação ganhou espaço. A capacitação dos trabalhadores se tornou uma demanda da economia. Além da capacitação intelectual se prezava por corpos saudáveis e fortes para aguentar a jornada de trabalho, e dessa forma, a Educação Física se inseriu no sistema educacional como uma atividade capaz de garantir a saúde do trabalhador. Por isso, nesses primeiros anos da República, temos um período da Educação Física que ficou conhecido como Higienista. A intenção era manter os corpos dos trabalhadores fortes e saudáveis para garantir a indústria e o comércio

funcionando a todo vapor. Porém a vida na cidade trouxe alguns problemas de salubridade, dado o aumento da densidade demográfica das cidades que surgiam sem saneamento básico, espaços de lazer, água tratada e outras demandas que quando não supridas geraram diversas doenças infectocontagiosas. Essa insalubridade da vida urbana reforçou o papel da Educação Física como um meio de garantir a saúde da população. Mas, diferentemente, do que sugeria Rui Barbosa, a Educação Física não foi vista como uma disciplina escolar, mas sim, como uma atividade complementar aos estudos intelectuais. Segundo Castellani Filho (1988) isso se deu principalmente pela ideia dicotomizada de corpo e mente, já bem aceita socialmente pela ideologia católica e reforçada pelas ideias de Rui Barbosa em defesa da então Ginástica. Para o autor, apesar do avanço de Rui Barbosa suas ideias estavam impregnadas pelo espírito da época e esse não conseguia enxergar o corpo humano para além da dualidade corpo e mente, e isso fazia com que a mente fosse colocada em um patamar diferente. O cientificismo que ganhava o mundo, chegou ao Brasil com os positivistas, que também reforçavam essa ideia de que o corpo era algo menos valioso que a mente e, portanto, a Educação Física gozou de pouco prestígio durante a Primeira República.

Outro autor de diversas obras que influenciou decisivamente a Educação Física foi Fernando de Azevedo. Admirador de Rui Barbosa deu continuidade na defesa da Educação Física como disciplina curricular e garantir não só o conhecimento intelectual, mas o que ele chamou de “desenvolvimento harmônico, de todas as energias e faculdades que completam o indivíduo” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 54). A exemplo de Rui, Fernando defendeu a área, mas não rompeu com o dualismo entre corpo e mente, tampouco mudou o status que as mulheres tinham de sexo frágil e vinculadas, obrigatoriamente, ao papel de mães. Também defendeu a Eugenia, e a qualificou como sendo uma ciência de exatidões, que poderia levar ao melhoramento humano, inclusive como uso de técnicas cirúrgicas, ideias que depois vieram a ser ultrapassadas, mas que devido a Rui Barbosa e Fernando de Azevedo foram consideradas normais na Primeira República.

## 5.2 A Herança Militar: a Educação Física usada para a Segurança Nacional

Apesar da relutância, de parte da sociedade, em aceitar a Educação Física como importante na formação humana, havia um setor da sociedade que sempre pôs a Educação Física em primeiro lugar: os militares. Dada a dicotomia que corpo e mente possuíam no imaginário da época, claramente, os militares prezavam mais pelo corpo do que pela mente. E foram justamente os militares que estudaram com mais profundidade a Educação Física e suas possibilidades. A primeira escola do Império possuía o curso de Ginástica, com o método francês como pedagogia, o que posteriormente veio a ser substituído pelo método alemão (CASTELLANI FILHO, 1988). Porém, isso foi durante o Império e somente durante os últimos anos da Primeira Republica que a Educação Física ganhou uma instituição especializada, a Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo. Foi nessa instituição que foram formados os primeiros professores civis da Educação Física brasileira.

Então, podemos dizer que, a Educação Física no Brasil teve origem nos interesses militares de defesa da nação e na ação dos médicos higienistas que buscavam deixar o corpo dos trabalhadores mais saudáveis para as demandas do cotidiano do trabalhador urbano, como vemos no trecho a seguir:

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares - contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico à obtenção do almejado Progresso – a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo da sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39)

Apesar da aceitação por grande parte da população, a Educação Física sofreu resistência enquanto elemento do sistema educacional, já que durante o Brasil Colônia e Império ela foi vista como uma atividade exclusiva das classes baixas e dos escravos. Os trabalhos manuais eram relegados às classes baixas enquanto os trabalhos intelectuais eram realizados pelas classes altas. De acordo com Jurandir apud Castellani Filho (1988, p. 45) “(...) O branco livre não se imaginava exercendo uma profissão que lhe exigisse ocupação manual. O chefe de família digno não trabalhava: vivia de rendas ou da exploração parasita do trabalho dos outros.”. Porém, apesar do baixo prestígio em relação aos trabalhos manuais, as atividades relacionadas com a Educação Física, que eram realizadas como lazer, sempre foram bem valorizadas entre as altas classes brasileiras, como o exemplo do remo e o hipismo, e posteriormente o futebol, que eram praticados nos clubes. Como consequência dessa situação, apesar da Ginástica ser defendida como obrigatória nas escolas, a ideologia como princípios tomistas de boa parte da população impediu que a prática de atividade física fosse introduzida nas escolas. Essas atividades físicas não eram aceitas por uma grande parcela da população devido aos motivos citados acima, mas elas eram mais desvalorizadas ainda quando realizadas pelas alunas do que pelos alunos das escolas. Em geral, era aceito que as mulheres tinham menos direitos e deveres de fazer atividades vigorosas do que os homens. A elas tinha-se relacionado uma ideia de fragilidade, que geralmente era vinculada a sua possibilidade e expectativa de ser mãe.

Esses fatos descritos compunham parte da complexa relação que tinha a sociedade brasileira com a Educação Física nos primeiros anos de sua República. Porém, passados esses anos, o país mudou intensamente. A economia nacional que era agroexportadora teve o crescimento do setor industrial e a vida de grande parte da população deixava de ser a vida no campo e passava a ser vivida na cidade. Somado a essa necessidade de pessoas morando e trabalhando nas cidades, para garantir o funcionamento da indústria e do comércio em expansão, a Primeira Guerra mundial trouxe ao Brasil, assim como aos outros países, a necessidade de se preparar para um possível combate. Com isso, a Educação Física, que já tinha boa parte de sua prática realizada dentro da Educação Militar foi ainda mais intensamente tomada pelos militares. Os documentos, que regulavam a vida no país, colocavam a Educação Física em destaque, nas escolas e fora delas.



Nas escolas públicas, a Educação Física ganhou maior prestígio durante o mandato de Getúlio Vargas, com o governo as incentivando financeira e ideologicamente. Eram claras as orientações para os Estados Unidos do Brasil<sup>7</sup> exaltarem o nacionalismo. A postura anticomunista e a ênfase no ensino profissional. O Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, nos deixa claro a coerência entre a política e a Educação:

Assim, quando dizemos que a Educação ficará ao serviço da nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve regre-se por uma filosofia e seguir uma tabua de valores. Deve rege-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que forma a base ideológica da nação, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do estado... (SILVA *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p.83)

Como parte do plano de reorientar o país para o seu novo papel na economia mundial, a Educação foi um dos meios que tentaram construir esse novo Brasil. Duas 'matérias' tinham o papel de preparar os novos cidadãos para os novos tempos, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica foram inseridas nas escolas com o intuito de forjar o cidadão física e mentalmente preparado para ajudar na indústria nacional e também em possíveis conflitos armados. A Educação Física vinha se munindo de conceitos eugênicos, repudiando a vida desregrada, consumo de álcool e a falta de exercícios físicos cotidianos, e juntando a isso a nova situação econômica, a vida nas cidades, e a ascensão de interesses militares no governo da época deram para a área novos elementos. Alcir Lenharo *apud* Castellani Filho (1988) chamou essa nova Educação Física de 'militarização dos corpos e do espiritual'. Buscava-se um indivíduo forte e ao mesmo tempo em que se repudiava os fracos. Inclusive, há publicações da época que sugerem a esterilização dos indivíduos mais fracos, para que se extinguisse uma geração de "seres inúteis a sociedade" (Areno *apud* Castellani Filho, 1988, p.86).

Podemos achar, nas referenciais bibliográficas sobre a Educação Física durante a segunda República, que os valores da obediência, sobrepujança, perseverança, entre outros, eram propositalmente difundidos através da ginástica e mais fortemente pelo esporte, que cresciam em prestígio social e levavam a

---

<sup>7</sup> Nome do Brasil de 1891 a 1969

população os valores que os burgueses esperavam para o país em processo de industrialização e urbanização.

Durante a terceira República o país teve esse processo de intensificação dos valores nacionalistas e eugênicos, e a militarização da Educação Física dentro e fora das escolas ajudaram a colocar o Brasil em consonância aos países em ascensão, como a Alemanha de Hitler, a Itália de Mussolini e Portugal de Salazar. Em 1934 foi aprovada uma Constituição em uma Assembleia Nacional Constituinte, com alguns avanços para a população, porém em 1937, com a ascensão do Estado Novo foi redigida uma nova Constituição, que ficou conhecida como Constituição Polaca, por sua inspiração na Constituição autoritária polonesa. Essa nova carta Magna tirou os direitos conquistados na carta anterior e exaltou ainda mais a Educação Física relacionada aos valores militares. Apesar do documento aprovado pelo novo governo muitas das políticas da década de 1930 e 1940 ficaram a cargo dos decretos emitidos. E 8 de março de 1940, foi aprovado o Decreto-lei nº 2.072, que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física, e entre vários pontos destacamos os artigos 2º e 3º:

Art. 2º A educação cívica visará a formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria, e de que dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação.

*Parágrafo único.* É também papel da educação cívica formar nas crianças e nos jovens do sexo masculino o amor ao dever militar, a consciência das responsabilidades do soldado e o conhecimento elementar dos assuntos militares, e bem assim dar às mulheres o aprendizado das matérias que, como a enfermagem, as habilitem a cooperar, quando necessário, na defesa nacional.

Art. 3º A educação moral visará a elevação espiritual da personalidade, para o que buscará inculcar nas crianças e nos jovens a confiança no próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa, a perseverança no trabalho, e a mais alta dignidade em todas as ações e circunstâncias.

Esse interesse em tornar a população participativa no projeto nacional se deu devido as dificuldades encontradas na expansão industrial. O Brasil tinha seu parque industrial nascente em constante expansão, mas rapidamente esbarrou na falta de mão de obra qualificada. Inicialmente houve a importação de diversos profissionais,

mas em longo prazo se buscou a capacitação da população para ocupar os cargos na indústria nacional. Com o advento da Segunda Guerra Mundial a situação de aumento da indústria brasileira ficou comprometida, a mão de obra europeia, assim como os mercados de lá, diminuíram as trocas com o Brasil, já que grande parte do conflito foi no continente europeu. Uma solução para a situação foi a “Reforma Capanema”, conjunto de leis que em 1942 buscou melhorar a capacitação profissional no país. Essas leis levaram a Educação Física como obrigatória para todos os níveis de ensino, buscando garantir com isso o aprimoramento dos jovens para que pudessem contribuir para a economia nacional. Nos anos seguintes a Educação Física foi gradualmente sendo inserida em todos os níveis de ensino: Industrial, Comercial e Agrícola (CASTELLANI FILHO, 1988).

Além da capacitação para o mercado de trabalho, de forjar um operário forte, que pudesse aguentar uma longa e exaustiva jornada de trabalho, a Educação Física se tornou uma forma de controle do tempo de não trabalho da população. Os professores de Educação Física tinham agora mais privilégios e sua conduta de praticante de exercícios físicos foi publicamente contrastada com o cidadão ocioso e muitas vezes festeiro. A intenção era mais uma vez orientar o trabalhador para melhorar sua capacidade produtiva, tirando sua liberdade no tempo de não trabalho e fazendo com que tenha obrigações mesmo em seu tempo livre. Buscava-se inculcar no trabalhador brasileiro os valores burgueses e, com isso, afastá-lo de sua condição de classe social. Para essa missão ganhou força um novo elemento, o esporte. Nascido na sociedade Moderna e equipado com boa parte dos valores burgueses o esporte moderno foi a forma de levar a disciplina aos corpos dos trabalhadores e dos jovens em formação. Além da prática em si, os times e as competições exaltavam o espírito coletivo, seja da escola ou da empresa, o que aumentava a relação com as instituições, moldando o trabalhador a defender com mais paixão as empresas dos patrões. O Diretor da Escola Nacional de Educação Física, Major Inácio Rolim, em 1941, falou sobre essa relação do trabalhador com as empresas: “... Atividades dessa natureza (exercícios, natação, box, ciclismo remo) (...) constituem oportunidades favoráveis para que o trabalhador possa levar a efeito, íntima comunhão com seus camaradas e íntima ligação com a direção da empresa.” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 97)

Esses fatos ocorridos durante as primeiras fases do período republicano no Brasil marcaram profundamente a política, a economia, a Educação e a Educação Física nos anos seguintes, e tem seus reflexos ainda hoje em dia. A seguir veremos o que ocorreu na Educação Física após o término da Segunda Guerra.

### **5.3 A Herança Esportiva: reflexos capitalistas na Educação Física**

Após a aliança que resultou no fim da guerra, a democracia foi para o senso comum como a forma de governo mais justa, em detrimento dos regimes autoritários que se expandiram no mundo nos anos anteriores. No Brasil não foi diferente, o fim do Estado Novo veio acompanhado da necessidade de estabelecer um caminho para que as ideias liberais-democráticas se instalasse no país, à exemplo de boa parte do mundo. A criação da ONU deu a possibilidade de articulação de políticas a nível mundial de forma mais eficaz e como nosso país é membro fundador participa da política mundial desde sua fundação, em 1945. Poderíamos fazer um recorte maior, nesse período que mudou drasticamente a configuração econômica e política em todo mundo, porém nossa ênfase aqui é no campo educacional.

Em meados de 1948, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, iniciou o processo de formulação da primeira LDB, que foi concluída somente em 1961. Muito das lutas por melhorias na Educação, que surgiram antes da ascensão do Estado Novo tiveram suas pautas contempladas pela nova Constituição e, por isso, a possibilidade de redigir uma lei para a Educação levou muitos a acreditarem que era o momento do país avançar na direção de um projeto educacional mais voltado para as classes trabalhadoras. Porém, o que se viu foi, mais uma vez, o controle e a manipulação dos setores mais poderosos da sociedade. As discussões se encaminhavam para os sonhados avanços, até que em certo ponto o projeto foi drasticamente transformado por outro, conhecido como substitutivo Carlos Lacerda, que trouxe para a discussão a preocupação de um setor que se ocupava com a capitalização da educação, ou seja, como os negócios que envolviam a educação privada. Foi esse setor que conseguiu adiar a aprovação da lei, o que arrastou a discussão por longos 13 anos, até que fosse inserido boa parte de seus interesses no documento (CASTELLANI FILHO, 1988)

Desse período pós-guerra até a implantação e o desenrolar do regime ditatorial iniciado em 1964, a base socioeconômica se mantém a mesma, seguindo os planos do capital internacional. É verdade que a ideologia mudou, mas em uma análise histórica podemos ver que o plano pouco mudou. Ao invés de “Segurança e Desenvolvimento”, temos “Ordem e Progresso” e o apoio internacional, em especial estadunidense, veio reforçar as políticas de controle social, como a Segurança Nacional e manter a ordem vigente.

Na análise de Saviani (2000) a continuidade socioeconômica, era subsidiada com apoio ideológico e financeiro dos Estados Unidos da América (EUA), e ela foi abalada pelos acontecimentos no Brasil e no mundo, como a ascensão de alguns países socialistas e a disseminação das ideias da economia planificada e da democratização dos meios de produção. E para manter a continuidade socioeconômica alguns líderes brasileiros decidiram romper com a continuidade política, o que resultou no Golpe de Estado de 1964. Na Educação essa continuidade se manteve. Em 1961 foi aprovada uma nova LDB que, como falamos anteriormente, teve forte influência do setor privado, mas houve também avanços para a classe trabalhadora. Como havia a necessidade de um trabalhador bem capacitado para dar continuidade à industrialização brasileira a Educação ganhou destaque nas discussões políticas, e começava a surgir a ideia da Educação Nacional. No entanto, essa intenção de unificar o sistema de ensino foi pouco praticada e a LDB de 1961 se limitou a organização escolar, sem muito influenciar no conteúdo. Durante os anos da ditadura foram aprovadas leis que substituíram a LDB de 1961, e essas tentaram ser mais positivas, determinando uma alteração no conteúdo das aulas, direcionando a educação para questões mais técnicas:

Explicitava-se tal tendência tecnicista, na incorporação, por parte dos responsáveis pela definição da política educacional, de um entendimento do sistema educacional associado, quase que mecanicamente, à qualificação profissional, pautado em parâmetros fixados por uma formação técnico-profissionalizante respaldada na concepção analítica de Educação, pertencente ao quadro das Teorias Acríticas de Filosofia da Educação – conforme classificação de Saviani – geradora de posturas despidas de criticidade, apoiada e paralelamente ratificada do modelo tecnocrático de desenvolvimento, traduzido, em termos de Política educacional, na teoria do Capital Humano, referencial teórico do tecnocratismo educacional. Intenciona-se, segundo palavra de Romanelli, adotar-se “...em

definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil...” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 105)

Esse caminho para a Educação começou a ser traçado na íntima relação do Brasil com os EUA que ficou firmado no *Convênio MEC-USAID*, já citado anteriormente. E, por meio dele, entre 1968 e 1971 foi aprovada uma série de leis que vieram a substituir a LDB de 1961.

Para a Educação Física as mudanças foram bem significativas, apesar de seguir utilizando a ideia do aprimoramento do cidadão, a palavra eugenia, que foi bastante usada pelos regimes ditatoriais durante a Segunda Guerra, foi suprimida, no lugar veio o conceito de saúde. Mais especificamente nos textos das leis, o Decreto nº 69.450/71, em seu artigo primeiro, refere-se a ela como sendo: “(...) Atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional (...)”.

Assim, a Educação Física ganhou prestígio como elemento essencial para o desenvolvimento socioeconômico do país, porém como disciplina curricular continuava sem fundamentos teóricos, sem o entendimento quanto aos conhecimentos, era vista como uma atividade basicamente empírica, como uma prática vazia de significados que apenas tornava os corpos fortes. Relacionada a essa ideia de Educação Física estava uma concepção de Saúde de índole biofisiológica e que pautava como principal conteúdo os esportes. Essa ideia foi transformada em política com o esforço do Departamento de Educação Física, Esporte e Recreação que, em conjunto alguns Ministérios, arquitetaram e realizaram um plano para levar o esporte para as fábricas, praças e ginásios espalhados pelo país, responsáveis por serem os locais de preparação da saúde e da potencial força de trabalho do proletariado. Além desse aspecto preparatório do trabalhador a Educação Física serviu aos interesses referentes a Segurança Nacional, tão presentes durante o regime militar.

O Esporte também foi usado como elemento de entretenimento da população, como exemplo da participação da seleção brasileira de futebol Copa do Mundo de

Futebol da FIFA de 1970, que foi amplamente divulgada e foco de concentração da energia da população. Algumas outras ações do governo, como o “Esporte para todos”, utilizaram o esporte para disseminar os valores nacionalistas, e induzir a união e a sensação de normalidade tão avessa à um regime militar que utilizou atos de brutal violência. Assim, o governo brasileiro foi, com a ajuda internacional, se inserindo na comunidade econômica mundial, assumindo seus valores e induzindo nossa população a trabalhar para o imperialismo (CASTELLANI FILHO, 1988)

Como parte do plano para a Educação Nacional, em julho de 1969 a Educação Física passou a ser obrigatória em todas as modalidades de ensino, inclusive no Ensino Superior. Porém, o Movimento Estudantil, nesse momento em especial a União Nacional dos Estudantes (UNE) já estavam se articulando e agindo contra as medidas antidemocráticas adotadas pelo regime militar. A entidade se posicionou contrariamente aos acordos entre MEC e USAID e esteve presente em outras lutas sociais. Essa resistência ao governo foi reprimida com muita violência e também com uma série de proibições, incluindo a própria existência da entidade, que passou a existir clandestinamente. Ao mesmo tempo em que não era desejada a organização estudantil com fins políticos, os governantes e a burguesia estimularam a organização estudantil em torno dos esportes. Assim, os diretórios e centros acadêmicos foram substituídos pelas associações atléticas esportivas, utilizando a força e energia do jovem para jogar, preparar seus corpos para o trabalho e tirar o foco de sua atenção de questões relativas as decisões políticas. Dessa decisão tomada pelos dirigentes do país nasceram os clubes universitários, as competições e todo aparato que suporta as competições esportivas universitárias (CASTELLANI FILHO, 1988).

Nesse contexto de mudanças políticas, mas de definição socioeconômica, o Brasil desenvolveu seu setor industrial, a população urbana ultrapassou a população rural e à Educação e a Educação Física ficou o papel de “ensinar” os cidadãos como agir nesse novo mundo globalizado, como seguir os planos sociais e se tornarem bons operários ou comerciantes, ou prestadores de serviço que mantêm o capital financeiro que ia surgindo.

Com o fim da ditadura e a abertura democrática muitos grupos se prepararam para participar do debate pela construção da nova constituição e da nova LDB.

## 6 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

No período após o regime militar os Estados e Municípios ganharam autonomia política antes da nação. Os Municípios voltaram a ter eleições diretas para prefeito em 1976 e os Estados elegeram seus governadores em 1982, como destacaremos a seguir. Nesse período de abertura democrática, houve certa pressão popular para que a autonomia que lhes foi dada fosse convertida pela classe política na elaboração de medidas que melhorassem a vida da população, que respondesse a seus anseios, inclusive com relação à educação pública. Nesse contexto, o estado de Santa Catarina construiu sua Proposta Curricular mesmo antes da LDB, ainda em 1991. Porém, como vimos anteriormente, a situação político-econômica é decisiva no modo como é visto e construído o sistema educacional. Internacionalmente, o modelo político econômico mais forte era o capitalismo neoliberal, fortalecido pelos governos estadunidense e inglês. Por isso, a pressão no novo caminho democrático brasileiro era para equilibrar a necessidade de avanços sociais, mas paralelamente aos avanços das ideias e políticas liberais (PAIM, 2007).

Apesar do discurso democrático, os avanços econômicos tiveram caráter liberal, ou seja, recuo das políticas sociais, falta de regulação da economia e aumento da esfera privada. Como destaca Paim (2007, p. 5) “A cultura de reformas no país centrou-se no crescimento econômico e no enfoque reducionista da administração”. Depois de um longo período de repressão da participação popular na vida política brasileira, esse novo período, que ficou conhecido como Redemocratização dos anos 80, trouxe consigo a possibilidade da sociedade civil intervir na vida política do país. E assim, vários movimentos sociais surgiram para estudar e opinar sobre os rumos que o país, os Estados e Municípios deveriam seguir, ao mesmo tempo em que a pressão internacional era grande para que o Brasil mantivesse seu papel no capitalismo imperial globalizado.

O Estado de Santa Catarina tentou fazer uma construção democrática dos novos documentos educacionais, como mandava o espírito coletivo da época, mas sua base legal eram os documentos produzidos no período do regime militar (PAIM, 2007). Vale lembrar que, o período de construção da Proposta Curricular coincide com o período de elaboração da LDB de 1996, inclusive em 1989, o então senador



de Santa Catarina Jorge Bornhauser, encaminhou um projeto paralelo, e não democrático, para a LDB versando sobre o ensino superior, que inclusive foi aceito, mas logo susado devido a um movimento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (SAVIANI, 2000).

Então, é considerando esse contexto de disputas pela hegemonia, seja para a ampliação do capital ou para o avanço nas questões sociais, que iniciamos análise dos textos das três Propostas Curriculares do Estado de Santa Catarina.

### **6.1 A primeira proposta, de 1991**

Já no Prefácio na versão de 1991, a Proposta diz que o documento foi construído pela Secretária de Estado da Educação em “conjunto com significativa parcela do professorado catarinense”. E no tópico “Histórico da Proposta” é descrito o processo de formulação. Inicialmente a Secretaria de Estado da Educação passou a responsabilidade pela elaboração da proposta para a Coordenadoria de Ensino (CODEN), alguns grupos de trabalho foram formados para dar conta de reunir os pressupostos teóricos de cada modalidade ensino, além disso, houve a preocupação em articular os conhecimentos de forma não fragmentada, usando as palavras do documento. Nele vemos que o professor é o elemento central da proposta:

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

Além disso, o documento sugere que se estabeleça na Educação estadual “uma nova ordem de cidadania”, que os alunos e professores criem uma nova sociedade, mas não define qual a sociedade que vivíamos e nem qual a nova perspectiva. Sabemos que, os anos anteriores foram marcados pela rigidez do sistema militar, pelo autoritarismo e pelas proibições, mas isso não está expresso no documento.

Em algumas partes do texto, como na justificativa, é defendida a ideia de classes sociais, o documento assume que temos diferentes classes, mas não as define:

Historicamente, tem-se concretizado a ação de homens que exercem suas funções sociais de forma a tornar excludente parte majoritária das populações. Por outro lado, observa-se também, ações de homens na tentativa de superar esta excludência. É aqui que se coloca nosso grande desafio; o de nos colocar no caminho que produzirá a não-excludência ou no segmento que promoverá a conservação deste quadro de marginalização (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Vemos que é aceita a diferença entre setores sociais, porém não se fala propriamente em classes sociais, nem as nomeiam. De acordo com Marx (1996, p. 9) “a história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes”. Então, nos parece suspeita essa omissão sobre as classes já no início do documento. A sequência do texto fala sobre uma dicotomia entre os setores “majoritários”, ao qual nós chamamos de classe trabalhadora, e os setores minoritários, ao qual chamamos de classe burguesa. O excerto anterior questiona se a Educação no estado seguirá pelo caminho da mudança social para reduzir a excludência ou se promoverá a sua conservação. Para Neves e Pronko *apud* Filmiano (2015):

A educação escolar brasileira, na primeira metade dos anos 1990, por sua vez, foi redefinindo, pouco a pouco, seus objetivos, transformando-se em veículo de certa "qualidade total", ou seja, em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinado a aumentar a competitividade e a produtividade empresarial nessa nova fase do capitalismo monopolista (p. 29).

O trecho acima nos dá uma pista do real objetivo do documento. Porém, vale voltarmos a lembrar das ideias de Saviani (2000) sobre as características da ideologia liberal:

Ora, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais (p. 191)

Temos dois determinantes desse contexto: a situação da Educação Moderna, surgida na sociedade capitalista, com interesses de transformar o cidadão em mão de obra capacitada para trabalhar para o capital; e o fato de a Educação sempre seguir os passos da economia, e considerando a atual fase da economia na década de 1990, não podemos deixar de acreditar que entre as opções apresentadas pelo documento de superar a situação de exclusão, ou superar as classes sociais, o fato de não ter explicita a luta de classes o documento nos sugere que a aparência do documento diverge de sua essência, e que a exemplo dos demais documentos contemporâneos. A proposta de 1991 continua alimentando a política neoliberal e a economia capitalista. E isso parece se confirmar na sequência do texto:

Desta forma, independe da área de conhecimento, o conjunto curricular tem que produzir as condições de leitura e releitura do cotidiano proximal e distante, para que este aluno seja pleno, orgânico, consequente e expressão máxima de seu momento histórico, além de dinâmico, para que possa estabelecer as bases daquilo que será o novo, produto sobre o que passa a ser velho (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 12).

Considerando todo o contexto apresentado até aqui, o trecho acima nos parece mais com a adaptação do trabalhador às mudanças no modo de produção capitalista do que a sua superação.

Quanto a Educação Física propriamente dita, o documento chama atenção pelo espaço ocupado no documento, enquanto as demais disciplinas tem um extenso conteúdo a Educação Física tem pouco mais de duas páginas. A falta de referências aos períodos anteriores da Educação Física, como falamos anteriormente, ela recebeu papel de destaque no Brasil durante o século XX, como forma de controle social, preparação para o trabalho, etc. Porém, o documento não cita nada sobre isso. Ele traz uma discussão teórica sobre a compreensão de uma Educação Física para além do corpo biológico, mas a ênfase é em sua função social, de inserir os alunos no seu momento histórico:

A Educação Física como atividade educativa, será tanto mais consequente em relação aos objetivos político-pedagógicos, quando mais os professores, como intelectuais, desenvolverem na sua prática de vida e de trabalho, as relações sociais reais que estão por trás das tendências, das técnicas, dos discursos, dos programas de ensino e por aí, dar uma dimensão política à sua prática pedagógica. Partindo desses pressupostos, procurou-se refletir a prática pedagógica comprometida com uma nova postura do profissional da Educação Física. O homem é um ser social, portanto inserido nas relações sociais (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 69).

Que relações sociais reais são essas senão o próprio sistema capitalista? Que outras relações sociais são essas senão as de exploração, características desse sistema econômico? Para nos ajudar nessa reflexão temos o trecho a seguir:

Prevalecem hegemonicamente no Brasil teorias reformistas, antirrevolucionárias, tanto na produção do conhecimento quanto nos subsídios de políticas públicas nas áreas de Educação, Educação Física e Esporte. Isto é constatado nos aportes teóricos mencionados nos textos, relatórios, projetos, programas e demais documentos, nos quais são silenciados os aspectos referentes às leis gerais que regem o modo do capital organizar a vida; ao Estado burguês e à necessidade histórica de derrubá-lo; aos hábitos de vida burguesa em família e a necessidade de destruí-los; e, à estratégia e tática na luta de classes para superação do capitalismo rumo ao comunismo (TAFFAREL e ALBUQUERQUE, 2011).

O referencial teórico do caminho traçado pela proposta de 1991 tem outro fator presente nos demais documentos educacionais brasileiros, o que Gomes *apud* Rodrigues (2002) caracteriza como ecletismo teórico. Apesar do texto em questão falar sobre a LDB de 1996 vemos que cabe também para a proposta analisada aqui:

Não há uma análise crítica das diferentes abordagens de educação física existentes na atualidade e destacadas no documento, uma vez que não se apresentam as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam. O que existe é uma justaposição de ideias (característica do ecletismo), como se estas abordagens tivessem se constituído a partir de consensos de visões de sociedade, educação, educação física, e todas trazendo avanços para a área, contribuindo com a formação de um homem integral (RODRIGUES, 2002)

Além de não explicitar as diferenças de classe nos trechos introdutórios, dos documentos norteadores e da Educação Física, a situação é ainda mais confusa

quando o documento entra na reflexão sobre os “Especialistas e a Prática Pedagógica”. O documento trata da luta de classes no passado e não assume que ela existe no presente:

O Especialista em Educação se originou no momento em que a prática educativa era contraditória e mediadora dos interesses da classe dominante, reforçando os mecanismos de reprodução das classes sociais, no âmbito da escola. Surgiu, portanto, pela necessidade de amenizar os conflitos existentes entre os interesses de classes (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 71).

É verdade que em alguns momentos fala-se nos interesses populares, mas não se descreve a situação de controle por parte dos burgueses e a forma como eles influenciam na vida política e econômica, como definem os rumos da sociedade e conseqüentemente da Educação. Ao suprimir o debate sobre as classes e sua possível superação há uma desarticulação política da prática pedagógica. Para Taffarel (2011) “As teorias educacionais hegemônicas estão sendo severamente criticadas em decorrência de seus limites explicativos e capacidade de desmobilização política” (p.257).

No início vimos que o documento foi composto por diversos grupos de trabalho, para dar conta de escrever sobre as diversas áreas da Educação. E também que se tentou rearticular os textos para formar um documento coeso. Porém o item sobre a interdisciplinaridade destoa do resto do texto quando explicita, finalmente, as condições de classe e os interesses na educação.

A partir do momento histórico, em que a divisão do trabalho é produção concreta, correntes filosóficas e metodológicas simultaneamente produzem uma divisão do conhecimento científico elaborado, como forma de atender aos pressupostos da nova forma de produzir na sociedade, ou seja, a forma capitalista de produção. Na medida em que o trabalhador é expropriado do domínio de todo o processo de produção das suas necessidades materiais, e quando o mesmo passa a produzir parte desta, sem ter a percepção da globalidade da mesma, na área da produção do conhecimento e da apropriação do mesmo, a dinâmica da compartimentação também se processará.

Assim percebemos que todas as reformas educacionais que se produziram ao longo da nossa história e mais precisamente, no final da década de 60 e início de 70, acabaram por compartimentalizar o ensino público brasileiro, objetivado como modernização da educação, levando a expropriação do saber em termos de sua globalidade, nos diversos graus de ensino, bem como a

desvalorização e o descrédito da categoria dos profissionais da educação (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 73).

O trecho explicita as diferenças de classes e expõe a preocupação para que a apropriação do conhecimento seja realizada em sua totalidade, que o trabalhador conheça a sociedade em que vive e o sistema político e econômico em que está submetido. “Desta forma, entendemos que passaríamos a trabalhar na direção da descompartimentação dos conteúdos, e a caminhar na direção do resgate da totalidade do conhecimento cientificamente produzido pela humanidade”. (ibidem).

No entanto, esse item que desmascara as condições de classes, determinantes da forma da sociedade, ocupa apenas uma das oitenta e sete páginas no documento. Nas outras oitenta e seis páginas identificamos uma denúncia superficial a situação de opressão sofrida pela classe trabalhadora e uma sistematização confusa de possíveis soluções para a ascensão do que o documento chama de setor majoritário brasileiro, e que nós chamamos de proletariado. Paim (2007) concorda conosco quando diz que:

A temática preponderante em todas as disciplinas, na definição dos conteúdos, foi “o trabalho”, compreendendo o ensino para a formação para o trabalho e o entendimento que os alunos precisavam ter de que é pelo trabalho que a sociedade se transforma. A disciplina de Geografia especificou mais, atribuindo à indústria, a responsabilidade de ser o setor que mais agrega as relações de trabalho, desde a produção de matéria-prima até o seu consumo (p. 170).

Apesar de surgir em um período de redemocratização, de enunciar que busca superar as condições atuais de desigualdade social o documento não alterou significativamente sua essência em relação aos documentos aprovados durante o regime militar. Nas palavras de Paim (2007, p. 179) “(...) a finalidade da PC/SC de 1991 era a de ser um elemento de redemocratização da sociedade catarinense, e, dessa forma, precisava diferenciar seu currículo daquele vigente à época da ditadura.” E mais uma vez uma alteração no sistema político educacional acontece, mas a continuação do sistema social e econômico se mantém.

## 6.2 A segunda proposta curricular, de 1998

Passados cinco anos da Proposta Curricular de 1991 e foi finalmente aprovada a LDB, baseada na Constituição da República, de 1988. E com ela veio a necessidade de novos parâmetros estaduais que estivessem de acordo com o novo documento nacional. A proposta se coloca como uma atualização da antiga proposta, o que já nos traz a tona mais uma vez as falas dos autores que mostram como a Educação varia de forma, mas que pouco varia em essência, que com uma roupa ou outra serve para a capacitação da população para se inserir no mercado de trabalho e alimentar o capital imperialista.

Apesar de manter a mesma linha, o novo documento deixa transparecer mais alguns elementos de compreensão da realidade. Diferentemente do documento anterior, na introdução, ficam explicitado alguns elementos históricos que foram ocultados no documento anterior, como a subordinação do Brasil ao capitalismo internacional ou mesmo a aceitação de que o país viveu dois períodos ditatoriais no último século. A história fica contada de forma mais clara, como no trecho a seguir:

Um outro período ditatorial, comandado por governos militares (1964-1985), que fizeram parte de um movimento de militarização dos governos latino-americanos, para garantir no continente os interesses políticos e econômicos das economias capitalistas desenvolvidas do Norte, marcou a educação com a introdução do tecnicismo, entendido aqui como um movimento que coloca as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares, a compulsória profissionalização do ensino médio e um patrulhamento ideológico feroz sobre a educação (assim como sobre a sociedade toda), que só permitia o ensino dentro dos princípios aprovados pelo governo e pelos grupos econômicos aos quais o mesmo servia (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 6).

Um item do documento trata dos eixos norteadores e expressa a visão de mundo, de homem, educação, entre outros. E assume que pela primeira vez o documento estadual tem claro da visão de que indivíduo formar. Cita Marx em suas primeiras páginas e anuncia que assume a existência de classes sociais distintas, e que essa distinção deve acabar. Também assume que a burguesia é que tem mais poder sobre as decisões coletivas. E sugere que a socialização dos conhecimentos levará à soluções quanto a socialização dos bens materiais produzidos coletivamente:

A socialização é sempre socialização de riqueza. À escola não é possível promover a socialização da riqueza material. A socialização da riqueza intelectual – apanágio da escola – no entanto, é um dos caminhos para a socialização da riqueza material. Isto não significa, porém, que basta ter a riqueza intelectual, que a material vem por acréscimo. Significa, por outro lado, que a apropriação da riqueza intelectual abre caminhos para a ação política das camadas populares, capacitando-as para criarem alternativas sociais de maior distribuição da riqueza material (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

Diversos pontos sugerem que o referencial teórico utilizado é o materialismo histórico dialético, porém não fica explícito esse posicionamento. E quando assume a concepção histórico-cultural de aprendizagem o documento mais uma vez assume um referencial bibliográfico marxista. Sendo assim, presumimos que o texto irá defender a concepção de educação defendida por Marx e seus seguidores, como nos mostra Saviani apud Taffarel (2011):

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (p. 262)

Veremos se nos itens seguintes o documento em questão seguirá uma coerência entre o até aqui enunciado, ou se, a exemplo dos demais documentos brasileiros até então, tem a forma diferente de sua essência e anuncia mudanças sociais ao mesmo tempo em que trabalhar para manter os rumos econômicos do imperialismo.

Porém, se nos lembrarmos de uma característica da ideologia neoliberal que Saviani nos apresenta, que é o caráter contraditório entre o que anuncia e o que realiza o estado neoliberal, entre a forma e a essência dos documentos



educacionais, e relacionarmos a isso as análises da LDB (que vale lembrar, é base legal para a Proposta Curricular), de que é vista como subordinada às orientações internacionais de controle social praticada pelos países dominantes e que serve de instrumento de legitimação da política neoliberal, podemos desconfiar que o desenvolvimento do documento permaneça defendendo o fim das classes sociais.

A sequência do documento traz a Educação Infantil, sua definição e sua finalidade, e em seguida as disciplinas do Ensino Fundamental, cada uma com sua definição e alguns métodos para serem trabalhadas. Seria importante um estudo para que vejamos a coerência entre as disciplinas, mas aqui focaremos nossa pesquisa sobre o item que trata especificamente da Educação Física.

O item reafirma a intenção de ter coerência com a concepção marxista de educação quando elege a concepção histórico-cultural como referencial teórico, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 212). E, ao assumir tal postura, assume junto o compromisso de buscar coerência com os demais conceitos da teoria, tem a necessidade de utilizar os conceitos de sua matriz filosófica. E quando tratamos de Educação Física só há uma concepção que seja coerente com o referencial teórico do materialismo-histórico dialético, que é a Crítico Superadora (MELGAREJO, 2012). Porém, o documento anuncia que as principais atualizações em relação ao documento anterior são os conceitos de Corporeidade e Movimento Humano que são conceitos de outras concepções de Educação Física. Enquanto o primeiro é parte do arcabouço teórico da concepção de Aulas Abertas à Experiência o segundo faz parte da concepção Crítico Emancipatória. O que nos mostra mais uma vez que o documento estadual toma como exemplo a LDB quando traz a mistura de conceitos utilizados por diferentes visões sobre a área de estudo (RODRIGUES, 2002).

E com esses diferentes conceitos presentes na Proposta Curricular de 1998 nos faz acreditarmos que ela também tem as características do que Gomes *apud* Rodrigues (2002) classificam como ecletismo teórico. Ao adentrarmos na discussão sobre os conceitos de Corporeidade vemos que o texto faz referencia a Platão e Foucault, ambos idealistas, o que é extremamente oposto ao materialismo proposto por Marx. Taffarel (2010) *apud* Gamboa nos mostra que:

(...)existem duas grandes possibilidades históricas do ser humano conhecer o real: ou pela via do idealismo, que pressupõe a consciência acima do real, a existência de seres acima do ser humano que criaram a natureza e os seres, que pressupõe o Absoluto; ou, o materialismo que pressupõe as relações entre matéria e consciência, em tempos, espaços e movimentos, segundo leis, relações, nexos e determinações recíprocas e concretas da existência, e por meio do intercâmbio do ser humano com a natureza para manter a vida conhecer, e assim, constituir a história. (p. 13)

E ressalta que para alcançarmos a superação das classes, precisamos ter coerência teórica:

É necessário avançar, reagir, resistir, através de rupturas e saltos qualitativos, para novas sínteses em patamares teórico-práticos mais elevados, superando os desvios teóricos, rompendo ilusões, lutando contra o fetichismo, o irracionalismo e o idealismo, buscando a referência clássica marxista; (TAFFAREL e ALBUQUERQUE, 2011)

E o documento segue versando sobre os conceitos clássicos da Educação Física como Esporte, Jogo, e em ambos os itens trazem avanços em relação ao documento anterior, mas também não faz avançar alguns pontos essenciais. Como um avanço, destacamos a maior explicitação de alguns fatos históricos, como a descrição da utilização do esporte na Copa do Mundo de Futebol de 1970:

A partir da década de 70, torna-se mais forte o caráter ideológico imputado ao esporte: podemos citar a COPA de 70, com o slogan publicitário “90 milhões em ação, pra frente Brasil salve a seleção”, como se realmente todos os brasileiros estivessem participando ativamente do evento, enquanto os brasileiros passivamente sofriam com a repressão arbitrária do governo militar (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 216)

É verdade que o texto critica a submissão do esporte de alto nível aos valores capitalistas, que tenta elucidar alguns fatos marcantes da história esportiva no país, entre outros avanços sociais em relação ao documento anterior, até mesmo alguns pontos em comum com uma visão da Educação Física pautada no materialismo histórico dialético, mas traz alguns referenciais idealistas e, como isso, compromete

a coerência da proposta. Essa falta de coesão teórica é analisada por Taffarel e Albuquerque (2011) como uma das principais estratégias do capital imperialista de frear as alterações sociais que levem à tomada de poder pelos trabalhadores, e que por isso, deve se:

(...) Combater o idealismo progressista da neutralidade científica, da convivência pacífica entre antagonicos, do pluralismo em uma sociedade onde existem e são ocultadas as classes antagonicas, da eternidade do capitalismo, da naturalidade dos fenômenos sociais, da falência do socialismo, do fim do proletariado (LESSA apud TAFFAREL e ALBUQUERQUE, 2011, p. 43).

### 6.3 A terceira e atual Proposta Curricular, de 2014

A nova Proposta Curricular é publicada em dezembro de 2014, com a intenção de orientar a educação no estado de Santa Catarina para os anos seguintes. Por ser tão recente não encontramos análises específicas sobre o documento. Porém, como nossa metodologia propõe, tanto quanto conhecer o documento em si, é necessário conhecermos o momento histórico da economia e da política de quando foi aprovada a legislação em análise. Quanto a isso, Taffarel (2011) nos alerta sobre o período de desgaste que passa o modelo econômico capitalista:

O capitalismo está demonstrando sua exaustão, decomposição e degeneração, com severas consequências para a classe trabalhadora. A vida na terra poderá se tornar inviável. Essa degeneração e decomposição já foi detectada científica e politicamente, desde o *Manifesto do Partido Comunista* (escrito por Marx e Engels, em 1848), às *Teses de Abril* (escritas por Lênin, em 1917) e ao *Programa de Transição* (escrito por Trotsky, em 1938) (p. 257).

E, segue sua análise, no que se refere especificamente a educação:

As teorias educacionais hegemônicas estão sendo severamente criticadas em decorrência de seus limites explicativos e capacidade de desmobilização política. Essa crítica vai desde as teorias sobre a sociedade do conhecimento, ao construtivismo, às teorias do cotidiano, (DUARTE 2001; 2003; 2004a, 2004b; 2004c), a produção do conhecimento e a política de formação docente (MARCONDES DE MORAES, 2003); críticas ao professor reflexivo-pesquisador (VIANA, 2011), passando pela crítica à pedagogia do capital (NEVES, 2005), ao projeto de mundialização da educação (MELO,

2004) e, recentemente, a crítica realizada por Frigotto (2010) à política educacional do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, apresentada na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (TAFFAREL, 2011 p. 257 e 258).

Dado todo o contexto explicitado em nossa pesquisa até aqui, a história da educação submissa aos interesses capitalistas, desde a origem da educação pública, da eminência sempre constante na história da república, por parte da população, de uma reviravolta nos poderes, dando aos trabalhadores acesso a parte satisfatória dos bens produzidos por seu trabalho, chegamos à 2014 com a esperança de que a proposta curricular de Santa Catarina avance na construção de um país mais justo e se liberte da imposição das políticas internacionais que favorecem a manutenção do capitalismo. Porém, sabemos que como há pressão para que haja uma tomada de partido que favoreça o trabalhador, também há pressão por parte da burguesia para que a população siga seus planos econômicos.

Taffarel (2011) nos apresenta a luta no campo da educação e cita a UNESCO como articuladora dos interesses do capital:

Existem reações sim, na luta concreta, onde se buscam construir e erguer outros pilares para a produção do conhecimento científico e para a escolarização, e esses pilares já podem ser reconhecidos: o combate ao irracionalismo, ao pós-modernismo, aos “giros” e “viradas” idealistas, buscando consolidar uma consistente base teórica marxista, avançar na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária, como contraponto aos pilares da educação defendidos pela UNESCO para o mundo (p. 12)

Na introdução do documento há afirmações sobre a necessidade de atualização do documento educacional do estado, com a intenção de inseri-lo nas novas demandas sociais, o que nos faz ficar atentos ao caráter dessas mudanças, será que frente às tentativas de avanço do capitalismo o documento irá propor uma educação alternativa de caráter popular? Ou será que segue os ditames dos organismos internacionais e traça um plano de formar o trabalhador catarinense para alimentar o capital internacional? Nas palavras do documento, “a Secretaria de Estado da Educação, durante o primeiro mandato do Governador João Raimundo

Colombo, se deparou com o desafio de realizar a atualização da proposta curricular, adequando-a a estes novos tempos” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, p. 4)

A falta de clareza quanto ao tipo de dita ‘adequação’ que propõe o documento nos faz lembrar as características de diversas pedagogias e políticas educacionais que fazem da omissão parte de seu plano de ação. Em outras palavras, sabemos que há uma forte disputa entre a classe proletária e a classe dominante e que essa disputa tem a educação como um de seus campos, e que é comum os documentos que favorecem as classes dominantes suprimirem o debate sobre a diferença entre as classes sociais. Porém, nas páginas seguintes do documento temos uma dica sobre a adequação feita. A justificativa da atualização do documento é a adequação do texto estadual à suas bases legais. Já que foram aprovados novos documentos a nível nacional também deveria ser atualizado o documento estadual. Então, buscamos conhecer o caráter das alterações nos documento nacionais e encontramos indicações de Neves *apud* Taffarel (2011):

(...) o Estado brasileiro vem difundindo, na sociedade brasileira, novos ideais, ideias e práticas voltadas para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso dos sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do capital (p. 36).

Se os documentos nacionais têm defendido os interesses do capitalismo e traçado um plano para sua perpetuação, e os documentos estaduais se atualizam por uma demanda dos primeiros, somos levados a acreditar que o objetivo real da proposta é submeter a Educação aos interesses do imperialismo. Porém, o documento traz, a exemplo de suas versões anteriores, o referencial marxista como fonte teórica. O que parece uma contradição segue o imperialismo e atende aos interesses das classes dominantes ou segue a teoria marxista e atende aos interesses das classes trabalhadoras? Outra vez a análise dos dados nos traz a tona a característica do projeto neoliberal de ter a contradição como ferramenta ideológica.

Com relação à Educação Física, o documento muda sua forma de ver essa área de conhecimento e a integra à área das linguagens, juntamente com artes. Apesar da exposição que o texto traz sobre a significação das áreas, temos visto que historicamente a relação da demanda educacional com a demanda econômica é

mais determinante que qualquer discurso. A atual fase do sistema produtivo capitalista, que tem uma nova forma de produção, o toyotismo, e com ele novas demandas educacionais. Para seguir essas demandas internacionais de produção capitalista existem algumas pedagogias emergentes, que tem alguns pontos em comum:

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinar a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS *apud* FILMIANO, 2015 p. 29).

Apesar de defender a superação das condições de desigualdade, de usar o referencial marxista, ou seja, apesar de parecer em sua forma defender a perspectiva de classe dos trabalhadores, quando cruzamos os conhecimentos sobre a história dos documentos educacionais, e a influencia da economia nesses, com os conhecimentos acerca da manutenção do *status quo*, vemos que em essência o documento segue mais ao interesse do capitalismo imperialista que aos trabalhadores.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto até aqui, vimos que a Educação como processo intrínseco dos seres humanos vem, na sociedade moderna, sendo utilizada na formação de mão de obra capacitada para manter o funcionamento do sistema produtivo capitalista. As corporações imperialistas utilizam os Estados nacionais como ferramenta para impor sua agenda, e por meio da conciliação entre o público e o privado, a burguesia mundial materializa seus projetos. Nesta economia planejada em nível mundial a educação é parte importante, pois capacita para o trabalho, e como cada país tem suas obrigações, cada educação nacional tem também seus planos.

O plano que os organismos internacionais esperam que o Brasil cumpra vem sendo confrontado com iniciativas populares que buscam avanços para as classes trabalhadoras. Na história do sistema Republicano no Brasil, os interesses históricos do capitalismo vêm sendo mais atendidos do que os interesses populares, ou seja, na luta de classes, o vencedor tem sido sempre a burguesia. Apesar da discussão constante e da eminência de diversas reviravoltas no contexto socioeconômico brasileiro até hoje a política expressa nos documentos atenderam ao capitalismo e pouco foram os avanços para a classe trabalhadora. Apesar do apelo popular para democratização da educação, essa só se tornou um problema nacional quando a organização econômica assim exigiu. Ou seja, só quando o Brasil se tornou urbano industrial é que a Educação ganhou importância no sistema político nacional. Somente quando a burguesia exigiu cidadãos mais bem capacitados para trabalhar no setor industrial e no comércio das cidades, é que começamos nosso processo de construção da educação nacional.

A educação física é vista, por alguns, como parte integrante de uma educação que contemple a totalidade do ser humano, porém ela vem sendo negligenciada no sistema educacional brasileiro desde sua origem. Apesar da defesa de alguns estudiosos, ela foi pouco relacionada à educação, nos primeiros anos da República. Ela foi pautada apenas quando as cidades começaram a apresentar problemas de salubridade, quando uma corrente médico-higienista se apropriou dos conhecimentos sobre a educação física para tornar a população das cidades mais

saudáveis, quando ela foi relacionada com a Eugenia. Em um segundo momento também foi utilizada com fins militares, mas ainda estava distante das escolas. E, por fim, ela foi utilizada como instrumento de disseminação dos ideais capitalistas através do esporte moderno. Com o interesse econômico de tornar o cidadão brasileiro adepto dos valores capitalistas – como a meritocracia, a sobrepujança, o cumprimento das regras/leis, entre outros – a Educação Física, finalmente começa a se inserir dentro das escolas. Nesse mesmo período foi utilizada como forma de afastar a juventude de questões políticas e ocupar seu tempo com a prática de esportes. Somente em 1996, com a aprovação da atual LDB, a Educação Física ganhou o mesmo status que as demais disciplinas do currículo. Pela primeira vez foi reconhecido que ela tem um conteúdo científico, mais de 100 anos depois do famoso parecer de Rui Barbosa reivindicando a inserção no currículo das escolas.

Os documentos educacionais de Santa Catarina seguem o modelo esperado pela economia mundial, e apesar de prepararem para o trabalho, apresentam uma forma que ilude quanto à sua essência. Utilizam o referencial teórico marxista e explicitam a diferença entre as classes sociais antagônicas que compõem nossa sociedade, além de se posicionar como agente de transformação em prol da classe trabalhadora. Fazem apropriação dos conceitos das pedagogias críticas para tentar ‘humanizar’ a relação de exploração de sua proposta pedagógica. Mas, uma leitura crítica nos mostrou que, na realidade, o documento segue as indicações internacionais de capacitação do proletariado, ao mesmo tempo em que mascara as condições de dominação e exploração do trabalho, utilizando para isso da política e da ideologia neoliberal, que é a forma atual do capitalismo imperial.

Tal qual nos alertam os estudos do campo crítico da educação podemos ver o avanço de políticas que favorecem a manutenção do capitalismo e impedem a ascensão das classes trabalhadoras a melhores condições de vida. O Brasil tem entre seus estudiosos um grande número de defensores dos interesses da classe trabalhadora, mas também defensores das classes dominantes. Diante disso, uma disputa vem sendo travada desde o início da República, pela aprovação dentro do sistema democrático dos distintos interesses de classe. Como a classe dominante tem poder sobre os bens materiais, conseguem influenciar e decidir as disputas a seu favor. Por isso, vem conseguindo garantir a realização de seus planos para a



economia mundial. Mais uma vez, na história nacional, estamos diante de uma oportunidade de optar por um projeto de sociedade através da aprovação de mais uma lei educacional: a Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de um movimento do Ministério da Educação, para organizar um documento que traga uma base comum para o ensino em todo o país, e tendo em vista esse objetivo, nos perguntamos qual interesse de classe será atendido. Mais uma vez, irá ceder às pressões das camadas minoritárias da sociedade, que vivem do trabalho alheio, ou será que, finalmente, a classe majoritária terá um projeto de educação que as beneficie? Todo o contexto histórico nos faz acreditar que serão aprovados os interesses do capitalismo imperial, devido ao seu poder, porém nossa esperança é que a classe trabalhadora assuma o seu papel de protagonista e faça valer seus interesses, nesse e nos próximos momentos de nossa história.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL.** Rio de Janeiro. 1891.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL.** Rio de Janeiro. 1934.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL.** Rio de Janeiro. 1946.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. 1961.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Brasília. 1971.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** Brasília. 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação. Brasília. 1996.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil - A história que não se conta.** 12ª. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1984.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular.** [S.l.]. 1991.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** [S.l.]. 1998.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Secretaria de Estado da Educação. [S.l.]. 2014.
- FILMIANO, G. M. M. **A prática pedagógica da educação física na escola pública: jogando para o capital?** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2015.
- HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LIRA, A. T. D. N. **A Legislação de Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): Um Espaço de Disputas.** Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2010.
- MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política.** São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda., 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MELGAREJO, M. M. **DESDOBRAMENTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CDS/UFSC: submissão acrítica ao mercado de trabalho**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.

MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAIM, A. R. **Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: Políticas e textos**. UNICAMP. Campinas. 2007.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: Organização Escolar**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, Janeiro 2002.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação - LDB - Trajetórias limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, C. L. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. D. O. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Filosofia e Educação**, On-line, v. 2, p. 8-52, Março 2011. ISSN 1984-9605.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C. D. L.; ESCOBAR, M. O. PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE E LAZER. In: CHAVES, M. F.; GAMBOA, S. S. **Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer**. Maceió: Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas, v. 1, 2003. p. 59-80.

TAFFAREL, N. Z. MARXISMO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE SOBRE A TEORIA EDUCACIONAL E A TRANSIÇÃO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. Especial, p. 257-270, Abril 2011. ISSN 1676-2584.

TRIVINOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

UFSC. **PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**. CDS/UFSC. Florianópolis. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Florianópolis. 2005.

XAVIER, M. E. S. P. **História da Educação**: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.