UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Ohana Alves de Almeida Gonçalves

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE CONTAGEM/MG: APARATO LEGAL E PROPOSTAS CURRICULARES

Belo Horizonte
2018

Ohana Alves de Almeida Gonçalves

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE CONTAGEM/MG: APARATO LEGAL E PROPOSTAS CURRICULARES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Moreno

Belo Horizonte

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE CONTAGEM: APARATO LEGAL E PROPOSTAS CURRICULARES.

OHANA ALVES DE ALMEIDA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior
EEFFTO -UFMG

Prof(a). Vânia de Fátima Noronha Alves
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof(a). Andrea Moreno (orientador)
UFMG

Prof(a). Claudio Marcio Oliveira
UFMG

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2018.

Dedico este trabalho a minha amada família, por ser fonte de inspiração e incentivo para a vida, sempre me encorajando a não desistir dos meus sonhos e ideais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, autor de todas as coisas, que caminha sempre comigo, me protege, me guarda, e permite vivenciar sonhos muito além daqueles que almejo.

Agradeço meu esposo Thalison, por todo apoio desprendido no decorrer dos estudos e sua compreensão nos momentos de ausência e de nervosismo. Não foi fácil o caminhar, com você ao meu lado, ele se tornou mais prazeroso.

Agradeço também aos meus pais, Marlene e Jeferson, por todo amor e por sempre lutarem para que eu pudesse trilhar os caminhos da educação, auxiliando-me e impulsionando-me rumo aos estudos. Obrigada, mãe, por ser essa guerreira e por seu total apoio. Obrigada, pai, mesmo que não esteja fisicamente conosco, sua presença estará sempre em meu coração.

Jana, minha irmã-mãe, que sonhou comigo esta conquista. Obrigada, por me mostrar o caminho da Educação Física e por estar sempre presente em minha vida. Ana Luiza, minha pequena, que alegra nossos dias com sua doçura.

Agradeço a todos os demais familiares que me auxiliaram, contribuíram e me impulsionaram a mais esta etapa.

Andrea, minha querida orientadora professora Andrea Moreno, que não mediu esforços para me auxiliar. Obrigada por todas as contribuições, pelos conhecimentos partilhados, por me impulsionar e por estar sempre presente. Seu apoio e seu companheirismo foram fundamentais neste caminhar.

Aproveito para agradecer também aos demais professores do Promestre, que contribuíram para novos aprendizados e reflexões, em especial, aos professores Admir Soares e Cláudio Márcio e professoras Maria Amália e Eliene Lopes. Deixo aqui meu muito obrigada à equipe de professores do Promestre.

Não posso deixar de agradecer aos professores da graduação, que auxiliaram grandemente minha trajetória acadêmica, em especial, aos professores Daniel Marangon, Vânia Noronha, Mauro Sá, Admir Soares, Cláudia Barsand e Eustáquia Salvadora. Sempre me lembrarei das contribuições de vocês.

Agradeço aos colegas das linhas de pesquisa “Educação, Ensino e Humanidades” e “Ensino de Educação Física”, pelos conhecimentos partilhados, os auxílios nas disciplinas e apoio na pesquisa. Vocês brilharam!

Agradeço aos participantes da pesquisa, por estarem solícitos a participarem e contribuírem de forma ímpar na realização da mesma, com suas memórias e seus conhecimentos. Sem a participação de vocês, esta pesquisa não seria possível.

Agradeço aos colegas e estudantes das queridas Escola Municipal Doutor Sabino Barroso e Escola Municipal Professor Hilton Rocha, por todo carinho, auxílio, contribuição e compreensão no decorrer da trajetória. Obrigada pela oportunidade de aprender diariamente com vocês o que é ser professora.

Meu agradecimento também aos colegas professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Contagem, que lutam constantemente pela Educação Física escolar, contribuindo de forma efetiva para uma educação de qualidade, e que no decorrer do curso de formação continuada em 2017, trouxeram elementos fundamentais que permitiram reflexões frente à formulação do produto desta pesquisa.

Agradeço aos professores e amigos da equipe de Formação Continuada da Secretaria de Educação de Contagem, pelo carinho, apoio e contribuições no decorrer do estudo e escrita da pesquisa.

Agradeço também ao Secretário Municipal de Educação de Contagem, professor Joaquim Antônio, à Secretária Adjunta, Cláudia Caldeira, e à diretora da equipe de formação continuada, Ghisene Santos, que acreditaram no meu trabalho na equipe de formação frente ao grupo de professores de Educação Física do município, o que auxiliou e engrandeceu esta pesquisa.

A todos, minha gratidão!

Assim, penso que estamos sempre aprendendo e só deixamos de fazê-lo quando morremos. Estar vivo é, sobretudo, estar aprendendo. Mas há diferentes saberes no mundo em que vivemos e há também múltiplos itinerários para sorvê-los, para neles mergulhar. É possível até dizer que "os itinerários para a cultura são múltiplos, mas nunca inteiramente sinalizados".

(Carmem Lúcia Soares, 1996, p.6).

RESUMO

Neste estudo, objetivamos analisar a **Matriz de Referência Curricular de Educação Física,** da cidade de Contagem/Minas Gerais, disseminada na Rede Municipal de Educação em 2010, discutir seu processo de elaboração na perspectiva dos documentos e materiais produzidos pela Secretaria de Educação de Contagem (Seduc) e sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Para tanto, por meio da pesquisa bibliográfica, mobilizamos o debate teórico acerca da Educação Física no campo escolar, dialogando com Valter Bracht (1992; 1999; 2002; 2008; 2014), Tarcísio Mauro Vago (1997; 2006; 2010), entre outros, bem como sua legislação, buscamos o entendimento de como essa vem sendo construída até os dias atuais. Posteriormente, partimos para a pesquisa empírica, que foi dividida em dois momentos. O primeiro tratou da busca e da análise documental e material dos arquivos desenvolvidos pela Seduc sobre a matriz curricular. O segundo se deu com a realização de entrevistas com participantes do processo de elaboração da matriz. Após a análise de dados obtidos na pesquisa empírica, traçamos um caminho pelo qual o documento matriz curricular percorreu até sua difusão em 2010, passando pela constituição do documento em 2009, por meio de um curso de formação continuada, que teve como objetivo a construção das matrizes. Porém, há indicações de que o documento difundido não seja totalmente coerente com o documento construído pelos professores e pela consultora pedagógica. Paralelamente a esse movimento e como produto final do trabalho, elaboramos uma proposta de formação continuada em serviço para professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Contagem, alicerçada nos princípios da metodologia da pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1985). Assim, buscamos discutir aspectos históricos e legislativos da Educação Física, o referencial curricular do município, bem como considerar os conhecimentos práticos que os professores trazem e, a partir disso, viabilizar um instrumento de auxílio ao professor e a sua prática.

Palavras-chave: Concepções de Educação Física; Educação Física escolar; Legislação; Proposta curricular; Formação continuada.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the Curricular Reference Matrix for Physical Education employed in the municipal education of Contagem city in 2010, discussing its elaboration process, from the perspective of the documents and materials produced by the secretary of education and from the perspective of the subjects involved. Firstly, the theoretical debate about Physical Education in the school field was activated as well as its legislation through the bibliographical research, in order to understand how it has being constructed, up to the present day. Secondly, we went through empirical research, putting it into two moments. The first moment was used to deal with the search and analysis of the documentary and material archives developed by the Secretary of Education on the curricular matrix. The second moment occurred with interviews with participants in the process of preparing the matrix. After analyzing the data obtained in the empirical research, it was possible to trace a path by which the curricular matrix document took, back to its release in 2010, going through the document creation in 2009 and a continuing training course, in order to build the matrices. However, there are indications that the document released is not totally coherent with the document constructed by the teachers and the pedagogical consultant. At the same time and as a final product, a proposal of an in service continuous training for the Physical Education teachers of Contagem city was elaborated. It was based on the principles of the action research methodology, in order to discuss historical and legislative aspects of Physical Education, the curricular reference of the city, as well as to consider the practical knowledge that teachers bring, so as to be an instrument of assistance to the teacher and its practice.

Key words: Conceptions of Physical Education; School Physical Education; Legislation; Curricular proposal; Continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Livreto Referenciais para construção da proposta curricular do 1º ciclo de Formação Humana.....23

Figura 2: Livreto Referenciais para construção da proposta curricular do 3º ciclo de Formação Humana.....23

Figura 3: Primeira página da Matriz de Referência Curricular de Educação Física (2010).....24

Figura 4: Capa do livro Matrizes de Referência Curricular (2010).....25

Figura 5: Relatório de Gestão da Secretaria de Educação 2005-2012 25

Figura 6: 3ª Conferência da Rede Municipal de Educação de Contagem e Funec 2007 26

Figura 7: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Física 27

Figura 8: Boletim de Avaliação Escolar Concepções e operacionalização do sistema (2012).....27

Figura 9: Tabela do processo de elaboração e revisão das Matrizes de Referência Curricular.....63

Figura 10: Fragmento Expectativa de Aprendizagem 66

Figura 11: Fragmento Matriz de Referência Curricular de Educação Física –1º ciclo 66

Figura 12: Declaração de frequência no curso de formação 2009.....70

Figura 13: Cartão de acesso à Faculdade SENAC Minas.....71

Figura 14: Cronograma de datas dos encontros de formação continuada.....71

Figura 15: Carga horária do curso.....73

Figura 16: Professores envolvidos na elaboração da matriz.....76

Figura 17: Proposta do curso de formação continuada 2009.....79

Figura 18: Proposições dos professores para o 1º ciclo.....81

Figura 19: Proposições dos professores para o 2º ciclo.....82

Figura 20: Proposições dos professores para o 3º ciclo.....83

Figura 21: Temas e conteúdos sugeridos para cada ano do 1º ciclo.....85

Figura 22: Temas e conteúdos sugeridos para cada ano do 2º ciclo. 86

Figura 23: Temas e conteúdos sugeridos para cada ano do 3º ciclo. 87

Figura 24: “Expectativas de Aprendizagem” – Versão Final – Formação 92

Figura 25: Fragmento referente às “Expectativas de aprendizagem do 1º ciclo – Curso de formação”.....93

Figura 26: Fragmento referente às “Expectativas de aprendizagem do 2º ciclo – Curso de formação”.....93

Figura 27: Avaliação do processo de construção da Matriz.....95

Figura 28: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 1º ciclo.....103

Figura 29: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 2º ciclo.....103

Figura 30: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 3º ciclo.....104

Figura 31: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 1º ciclo, Eixo I Conhecimentos sobre o corpo.....104

Figura 32: Fragmento Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 3º ciclo Eixo II Lutas.....105

Figura 33: Texto inicial da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – do 3º ciclo.....107

Figura 34: Blocos de conteúdos PCN’s.....108

Figura 35: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física–1º ciclo, Eixo II Jogos e Brincadeiras e Eixo III Atividade rítmicas.....109

Figura 36: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 2º ciclo, Eixo II Lutas.....109

Figura 37: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 2º ciclo – Eixo IV Ginástica.....109

Figura 38: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 3º ciclo, Eixo III Jogos e brincadeiras.....110

Figura 39: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 3º ciclo, Eixo IV Ginástica.....110

Figura 40: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física – 1º ciclo – Eixo Conhecimentos sobre o corpo.....110

Figura 41: Trecho 1 dos PCN’s.....110

Figura 42: Trecho 2 dos PCN’s.....111

Figura 43: Fragmento da Matriz de Referência Curricular de Educação Física– 2º ciclo – Eixo V Atividade rítmicas e expressivas.....112

Figura 44: Trecho 3 PCN’s.....112

Figura 45: Trecho 4 PCN’s.....112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização do Ciclo de Formação Humana.....58

Quadro 2: Síntese das indicações contidas nos materiais e documentos consultados 67

Quadro 3: Eixos e descritores – 1º ciclo.....105

Quadro 4: Eixos e descritores – 2º ciclo.....106

Quadro 5: Eixos e descritores – 3º ciclo.....106

Quadro 6: Comparação da indicação de eixos.....107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBC	Conteúdo Básico Comum
CEASAMINAS	Centrais de Abastecimento de Minas Gerais
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CINCO	Centro Industrial de Contagem
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
EEFFTO/UFMG	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais
FUNEC	Fundação de Ensino de Contagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB	Professor de Educação Básica
ProEFE	Pró Educação Física escolar
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Seduc	Secretaria de Educação de Contagem
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TP	Tempos pedagógicos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS 21

2.1 A pesquisa empírica 21

2.2. O produto 30

3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LEGISLAÇÃO 33

4 PROPOSTAS CURRICULARES 48

5 A MATRIZ CURRICULAR DA CIDADE DE CONTAGEM 54

5.1 A cidade de Contagem e seu sistema educacional 54

5.2 O processo de elaboração da Matriz Curricular de Educação Física: o que os materiais produzidos pela Secretaria de Educação nos indicam? 59

5.3 O processo de elaboração da Matriz de Referência Curricular de Educação Física: com a palavra os participantes. 68

5.4 A Matriz Curricular e a seleção docente no município 99

5.5 Apresentação da Matriz de Referência Curricular de Educação Física 102

5.6 Similaridades da Matriz de Referência Curricular de Educação Física com os PCN’s 107

6 PRODUTO FINAL 114

6.1 A formação continuada para professores e a proposta da pesquisa-ação 114

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 119

REFERÊNCIAS 122

ANEXOS 131

ANEXO A – Texto inicial (matriz) 131

ANEXO B – Ficha Técnica (matriz) 134

APÊNDICE 144

1 INTRODUÇÃO

Desde criança, o sonho de ensinar sempre me acompanhou. Durante a infância, as brincadeiras relacionavam-se com a escola, onde eu assumia o papel da professora. Agitada que era, gastava parte de minhas energias na escolinha de voleibol e de dança. Na escola, a preferência pelas aulas de Educação Física era nítida. No ensino fundamental, aprendi sobre os fundamentos de alguns esportes, como futsal, voleibol e handebol.

A menina “elétrica” cresceu e, no momento de decidir a carreira profissional que seguiria, não restaram dúvidas sobre a Licenciatura em Educação Física, curso pelo qual optei. Ao longo da graduação, o interesse pelas aulas de caráter pedagógico corroborava com minha escolha, principalmente as aulas dos professores Admir Soares de Almeida Júnior e Eustáquia Salvadora de Souza, que me levavam a ver uma Educação Física escolar mais ampla do que vivenciei como aluna, com a possibilidade de outros conteúdos e abordagens.

Em 2012, finalizei o curso, porém, inicialmente não tive oportunidade de me inserir de imediato no campo educacional, embora tivesse sido aprovada, ainda em 2011, no concurso público da cidade de Contagem, em Minas Gerais (MG), onde resido. Por ter ficado no cadastro reserva, teria de aguardar pela convocação e nomeação. E assim fiz...

Em 2014, assumi o cargo de professora de Educação Física em uma escola centenária da cidade para lecionar aulas para o 1º ciclo no período da tarde. Tratava-se da instituição educacional mais antiga do município, era uma escola pequena, com apenas onze salas e uma quadra coberta improvisada, media cerca de 12mx7m, situada na região central da cidade. Meu contato com essa instituição me mostrava claramente que aquele espaço escolar, mesmo centenário, havia perdido espaço físico.

Antes de iniciar meus trabalhos, com grande empolgação, fui até a escola, onde, enfim, poderia colocar em prática a Educação Física que ia “além dos esportes”. Logo que cheguei, a diretora me recebeu com grande expectativa, pois, como me informou, a escola ainda não dispunha de um profissional graduado em Educação Física para ministrar aulas no turno da tarde. Como? Embora não externara meu espanto, fiquei de certa forma assustada, pois, no meu entendimento, era impossível encontrar escolas ainda sem um profissional específico para tal

disciplina. Com o tempo, pude ver que, infelizmente, esse fato era mais comum que imaginava, pois o município deixava a cargo das gestões e das instituições escolares a organização do quadro funcional e a presença ou não de Professores de Educação Básica II (PEB II - graduados nas disciplinas a qual lecionam) das disciplinas Educação Física e Arte no 1º ciclo. Poderiam estes especialistas ser substituídos por PEB I (geralmente graduados em Pedagogia ou Normal superior). A escola que optasse por ter no 1º ciclo o PEBI para ofertar as aulas de Educação Física deveria ter como nome da disciplina "Corpo e Movimento", e não Educação Física.

Ao final de 2013, período do ano em que as escolas enviam para a Secretaria de Educação de Contagem (Seduc) uma organização funcional para o ano seguinte, para solicitar, se assim for necessário, profissionais para atuação na escola, a referida escola solicitou a presença de um PEBII para ministrar as aulas de Educação Física. Fui nomeada mediante essa solicitação.

Ao chegar à escola e após conversar com a equipe gestora, decidimos alterar o nome da aula para Educação Física, por acreditarmos que a função da mesma não está ligada apenas ao corpo e seus movimentos. Muito além, tem como objetivo desenvolver práticas corporais variadas, visando múltiplas vivências do movimentar-se (considerando o brincar, o lúdico, a recreação, o processo histórico, cultural e social), objetivando contribuir para o desenvolvimento dos estudantes de forma crítica e autônoma no que se refere à cultura corporal de movimento. Nesse mesmo momento, como forma de auxiliar-me em meus primeiros planejamentos, procurei inserir planejamentos anteriores à minha prática por constatar a inexistência desses naquela instituição.

Esse primeiro momento na escola mostrou-se desafiador. Embora vislumbrasse um "modelo" de Educação Física, a inexperiência direta com a docência (muito embora houvesse feito estágios em minha formação da graduação), com estudantes, avaliações, planos, planejamentos, e muitas vezes, solitária, visto que não contava com a presença de outro profissional da mesma área para trocas e conversas sobre assuntos relacionados à Educação Física, causavam-me certos medos e receios. Mas esses sentimentos não me paralisavam, ao contrário, colocavam-se como desafios, impulsionando-me a buscar meios de vencê-los ou superá-los.

Assim iniciei minha jornada nessa instituição escolar e, com grande expectativa, organizei meus primeiros planejamentos e planos de aula como professora de Educação Física. Logo no primeiro dia, recebi uma turma que assim como eu estava chegando à escola, os estudantes do 1º ano do 1º ciclo. Recém-chegados da educação infantil, naquele momento, adentravam uma escola “grande” e que dispunha de uma quadra, algo que alguns ainda nem conheciam direito. Isso ocasionou grande euforia e alegria neles, pois queriam conhecer o espaço que se mostrava novo. Fomos à quadra, local onde faria a chamada e iniciaria a aula. Bom, foi assim que imaginei...

Ao entrarmos na quadra, eles estavam eufóricos e curiosos pelo espaço, logo iniciaram uma grande correria e, por mais que eu tentasse organizá-los para a chamada, mais eles corriam, e eu, mal sabia o nome deles. Que sufoco! Nesse momento, percebi que precisava conhecer um pouco mais sobre “meus” estudantes, e, consequentemente, adaptar os planejamentos elaborados às potencialidades de cada fase em que eles estavam. Grandes desafios estavam postos.

As atividades tinham de ser adaptadas à idade dos estudantes, à quadra muito pequena e à insuficiência de materiais esportivos e diversos (bambolês, cordas...). E, assim, fui caminhando, um passo de cada vez... ensinando, adaptando, inventando, reinventando e aprendendo. Aprendendo a ser professora na realidade e aprendendo sobre a organização e as rotinas de uma escola, que de fato, são tão numerosas.

Nesse momento de repensar e organizar os planejamentos e já em atuação na escola, senti necessidade e curiosidade de procurar pelos documentos curriculares do município para a área de Educação Física e de verificar que entendimentos e significados acerca da área esses poderiam me indicar. Intuía que eles poderiam também me auxiliar na complexa tarefa docente que a mim se apresentava naqueles dias.

Após procurá-los na própria escola e não os encontrar, talvez pelo fato de a escola não os possuir ou pelo desconhecimento da funcionária indagada sobre, vários questionamentos iniciais surgiram. Existe algum documento orientador para a Educação Física no município? O que ele aborda? Ele poderia me auxiliar?

Fiz contato com a Seduc e uma funcionária me encaminhou o documento específico da Educação Física, via e-mail. De posse do documento intitulado **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, referente à modalidade do ensino

fundamental, datado como 2010, e ao debruçar-me sobre ele, outros questionamentos surgiram. Esses documentos deveriam servir de base ao professor, indicando como o município gostaria que os professores sistematizassem seus planejamentos e conteúdos? Se sim, por que não estavam acessíveis na instituição escolar para o professor? Quando e como foram elaborados esses documentos? Que sujeitos e sob quais perspectivas os construíram? Questionamentos que deram origem ao desejo de realizar a presente investigação e proposição.

Iniciei esta pesquisa em 2016, que se estendeu até o final do primeiro semestre de 2017. Neste último ano, a Seduc me convidou para compor a equipe de formação continuada do município. No decorrer da pesquisa, estive por vezes na Seduc buscando documentos e pessoas que pudessem me auxiliar no desenvolvimento da mesma. Em uma dessas idas, na qual tive como intuito apresentar minha pesquisa aos novos gestores da secretaria, uma vez que possuía uma carta de autorização referente ao antigo grupo gestor, que havia se alterado devido aos processos eleitorais ocorridos no ano de 2016, demonstrei que meu objeto de estudo estava ligado à **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**. Após a equipe gestora convidou-me para integrar a equipe de formação continuada que a secretaria estava organizando. O convite consistia em ser a professora formadora dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Contagem.

Ao analisar e entender que a proposta me aproximaria do meu objeto de estudo e auxiliaria na construção da pesquisa, aceitei o convite e passei a compor a equipe. Nesse processo, fui me inteirando da organização da proposta, que se tratava de uma formação continuada em serviço. O objetivo da formação consistiu na reformulação curricular das matrizes, que, após esse processo, receberam o nome de **Referencial Curricular de Contagem**, abrangendo a reformulação das matrizes das diversas disciplinas que compõe o ensino fundamental do município.

O curso proposto nesse ano de 2017, quase oito anos após a primeira formulação curricular por áreas da Rede Municipal de Educação de Contagem, mostrou-se como uma proposta semelhante ao curso desenvolvido em 2009, que teve como produto final do curso de formação continuada as **Matrizes de Referência Curricular** do município. Portanto, a proposta de formação continuada em serviço de 2017 visou discussões em torno da reformulação curricular das

diversas áreas de conhecimento, contando com a participação de um professor como formador e participação dos professores da Rede Municipal de Educação. Semelhante à proposta de 2009, os professores tiveram seus tempos pedagógicos ou horários de planejamento aglutinados em um dia específico da semana, na qual deveriam, uma vez por mês, estar presentes nos encontros de formação continuada. Porém, nesse processo, os professores foram convocados a participar dos encontros.

No decorrer da pesquisa, encontramos algumas dificuldades de reconstruir a história do documento **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, pois a Seduc não tem um centro de memória, onde estão arquivados seus processos e trajetórias, o que dificulta a localização de documentos e materiais. Devido à dificuldade encontrada, a equipe de formação documentou todo o processo de formação continuada em serviço de 2017, em toda sua trajetória, e para todas as áreas, com vistas a organizarmos, nesse setor, um arquivo com os processos do novo Referencial Curricular, que ficará disponível na Seduc, para análises futuras.

Percebo que, além da presente pesquisa ter me permitido novos conhecimentos, ela também me levou ao convite para desenvolver um trabalho no setor de formação continuada. Ter trilhado o caminho da sala de aula, o mestrado profissional, o processo de elaboração da pesquisa, a busca por documentos na Seduc e posteriormente o processo de formação continuada como formadora da secretaria de educação contribuiu para que novas possibilidades se apresentassem.

O processo de ida para a Seduc auxiliou-me a estar mais próxima de documentos, bem como dos professores da rede, com seus saberes, práticas, conhecimentos, anseios e angústias, que auxiliaram o trilhar de um caminho, que consistiu na reconstrução do processo de elaboração da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, de 2010 e na elaboração do produto final desta pesquisa. Como já dito, o produto final se constitui em uma proposta de formação continuada para professores de Educação Física da rede. Proposta essa organizada para os professores e seus saberes, e que será reorganizada com auxílio desses.

Ao me ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), propus-me a desenvolver esta dissertação.

A **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, embora tenha uma organização estrutural, com apresentação, fichas técnicas com indicação dos

participantes e agradecimentos, avançando até as especificidades das disciplinas, não nos indica de forma aprofundada em seus textos como ocorreu seu processo de construção, desde ordenamentos legais e/ou institucionais até seu processo de elaboração. A investigação aqui proposta nesta dissertação teve como objetivo analisar a matriz de referência, compreender o debate teórico acerca da Educação Física escolar e como se deu o processo de elaboração desse documento no município. Para tanto, com o intuito de me auxiliar a alcançar esses objetivos, contribuindo para a análise crítica do objeto de estudo e para a elaboração do produto final, que consistiu em uma proposta de formação continuada em serviço para professores da Rede Municipal de Educação de Contagem, organizei este estudo em seis capítulos. Este primeiro, a Introdução, seguida de mais cinco capítulos, referências, anexos e apêndice, que dialogam entre si e que são descritos no decorrer do texto.

No segundo capítulo, indicarei os aspectos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa, tanto na parte empírica como no desenvolver do projeto, que auxiliaram a construir o caminho percorrido por diversos autores e atores acerca do processo de elaboração e finalização desse documento.

No terceiro capítulo, abordarei reflexões sobre períodos históricos da disciplina Educação Física escolar no Brasil, indicarei a influência de diversas áreas sobre sua especificidade, e o aparato legal utilizado nesses momentos históricos, que buscava legalizar e indicar a maneira como as esferas nacionais concebiam a área, e assim determinavam a organização das aulas. Posteriormente, buscarei abordar a temática dos currículos, valendo-me de conhecimentos sobre as teorias do currículo, que caminham para a compreensão de um currículo em seus múltiplos papéis, além do conteúdo, tendo este um papel político, como parte integrante de uma política pública.

Ao seguir nessa temática, no quarto capítulo, adentrarei a discussão voltada para a cidade de Contagem, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. Farei uma apresentação da história do local no qual desenvolvemos a pesquisa, que embora seja uma das cidades mais populosas do estado de Minas Gerais, exibe sinais de outrora, que nos remetem a um espaço urbano com grandes traços rurais, com preservada cultura local. Traços e culturas que influenciam em todos os setores da cidade, inclusive na educação. Assim chegarei a seu documento curricular. Nesse momento, após a análise da **Matriz de Referência Curricular de Educação**

Física, buscarei construir o processo de elaboração desse documento, que se constitui por meio de materiais e documentos da Seduc, das falas dos professores participantes e da consultora pedagógica.

Por fim, paralelamente aos momentos apresentados anteriormente, enquanto professora da Rede Municipal de Educação de Contagem, sentia falta de cursos de formação continuada específico para discussão de assuntos da Educação Física, algo que não presenciei na rede desde que fui nomeada em 2014. Portanto, ao partir dos meus anseios, que de fato percebi ser também anseios de outros colegas da área, elaborei juntamente com o presente estudo uma proposta de formação continuada para professores da Rede Municipal de Educação de Contagem, baseada nos princípios da pesquisa-ação, que será apresentada no quinto capítulo. O objetivo de tal proposta, entre outros, é propiciar momentos de discussões diversas sobre a Educação Física, bem como auxiliar o professor no processo reflexivo de sua prática.

Ao final, no sétimo capítulo, apresentarei as considerações finais que são fruto deste estudo, no qual retomarei o processo de elaboração da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** da cidade de Contagem, que se configurou como documento orientador das ações pedagógicas do município até 2017.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa. O mesmo se encontra dividido em dois subcapítulos com os seguintes temas: aspectos metodológicos referentes à pesquisa empírica e aspectos metodológicos referentes ao produto.

2.1 A pesquisa empírica

A palavra *método*, para Laville e Dionne (1999), advém do grego *methodos*, que, se traduzida, abrange a ideia de “caminho para” ou “prosseguimento da pesquisa”. Ao seguirmos por essa linha, “entendemos por metodologia, o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (MINAYO, 1994, p.16).

Ao buscarmos a articulação entre pensamento e prática, como nos sugere Minayo (1994), e também nos baseando em Pereira e Vieira (1999), quando dizem que a pesquisa empírica “inicia-se com o mapeamento de estudos já realizados, necessário à exploração do tema” (PEREIRA, VIEIRA, 1999, p.32), esta pesquisa inicia-se através de um estudo sobre a presença da Educação Física nas instituições escolares, buscando compreender, pela discussão acumulada na literatura, como essa disciplina vem sendo construída e “posta em prática”. Nesse mesmo movimento, também buscamos a compreensão do aparato legal da área, desde a construção da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, alterações nas leis e decretos governamentais que regem a Educação Física escolar, discussões acerca da LDB de 1996 e suas posteriores alterações, até o ano de 2017.

Embora esses procedimentos possam parecer desarticulados com o desenvolvimento do produto desta pesquisa, o qual mais adiante será abordado, pareceu-nos fundamental mergulhar de forma mais aprofundada nas pesquisas já desenvolvidas sobre o tema. O que, acreditamos, ter nos auxiliado na compreensão do objeto de pesquisa e da proposição do produto. Esse movimento, como nos mostra Laville e Dionne (1999, p. 41), “trata-se de compreender problemas que surgem no campo social, a fim de eventualmente contribuir para sua solução”, indicando a compreensão do problema como necessária para sua solução, onde

esse processo de apropriação das discussões acerca da Educação Física e o aparato legal serviram de base para o caminhar da pesquisa.

Encaminhamos o projeto de pesquisa à Seduc em setembro de 2016. O mesmo foi entregue ao Secretário de Educação à época, Senhor José Ramoniele. Após sua análise, a Diretoria de Educação Básica emitiu uma autorização para o desenvolvimento da pesquisa na Rede Municipal de educação de Contagem.

Devido ao processo de eleições municipais no final de 2016, que ocasionou na troca gestão do município, em 2017 o professor Joaquim Antônio Gonçalves assumiu a gestão da Seduc. Portanto, com o processo de alteração de secretário, encaminhamos novamente à Seduc o projeto de pesquisa e emitiram nova autorização para o prosseguimento da pesquisa.

Após seguir as recomendações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que indicam os procedimentos a serem adotados em pesquisas científicas envolvendo seres humanos, o presente estudo foi enviado ao Comitê de Ética e pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 16 de janeiro de 2017. Posterior às análises, recebeu parecer consubstanciado favorável à sua aprovação em 28 de março de 2017, sob o número 1.986.052.

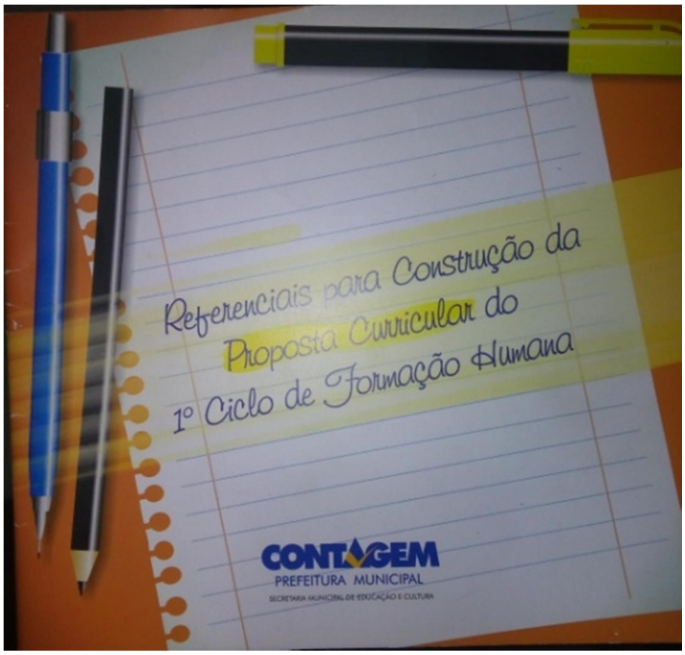
Iniciando a fase empírica, tentamos localizar os documentos e os materiais referentes à Educação Física no município. O primeiro documento localizado foi a **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, de 2010, disponível em meio virtual (formato PDF) e no Anexo B deste estudo. Com esse documento em mãos, partimos, então, para a busca por textos que compunham o documento das matrizes curriculares das diversas disciplinas do município. Encontramos, posteriormente, um texto inicial[1] composto de Ficha Técnica, agradecimentos, sumário e apresentação, que se encontram no (ANEXO A), juntamente com a **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, de 2010 (ANEXO B).

Ao seguirmos uma incessante busca por documentos que nos auxiliassem na compreensão acerca da organização do sistema educacional da cidade e sobre o processo de elaboração da matriz, localizamos os seguintes documentos, organizados em ordem cronológica de elaboração:

[1]Nome sugerido pela pesquisadora, pois o documento está em meio on-line sem identificação. Estes documentos encontram-se também no Anexo A desta pesquisa.

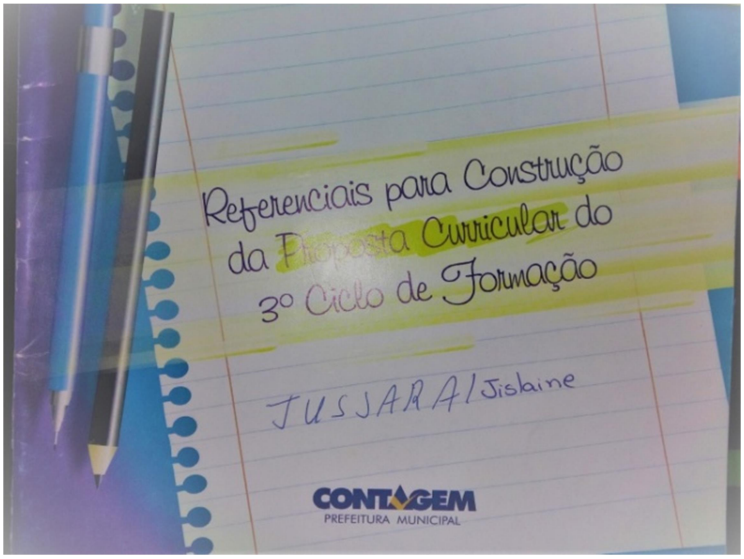
- **Referenciais para a Construção da Proposta Curricular do 1º Ciclo de Formação Humana** (FIG. 1) e **Referenciais para a Construção da Proposta Curricular do 3º Ciclo de Formação Humana** (FIG. 2), elaborados respectivamente em 2004 e 2003, disponíveis em formato de livreto. Tais materiais não foram localizados na Seduc, foram cedidos por servidores municipais.

Figura 1: Livreto **Referenciais para construção da proposta curricular do 1º ciclo de Formação Humana**



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2: Livreto **Referenciais para construção da proposta curricular do 3º ciclo de Formação Humana**



Fonte: Acervo da autora.

- **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, 2010 (FIG. 3). Material cedido em meio virtual (formato PDF).

Figura 3: Primeira página da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** (2010)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º CICLO - 2010

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 1º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em quatro eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Jogos e brincadeiras; III – Atividades rítmicas e expressivas; IV – Ginástica. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D1	Compreender o seu próprio corpo e o dos outros, considerando os limites e as potencialidades.	As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, configuram um indivíduo com características próprias, com potencialidades e limitações. Deparar com suas potencialidades e limitações expõe o estudante ao risco de êxito ou de fracasso. Por isso, devem ser propostas situações que contemplam as possibilidades de o estudante arriscar, hesitar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de constrangimento. O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo estudante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminada.
D2	Respeitar as diferenças individuais (características físicas e de desempenho motor).	É fundamental dar oportunidades para que todos os estudantes tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas, favorecendo a inclusão de todos, a equidade e a ampliação de oportunidades de aprendizagem.
D3	Reconhecer algumas alterações provocadas pelo esforço físico, tais como cansaço, coração palpitando, rubores no rosto, respiração alterada, mediante a percepção do próprio corpo.	Esse descritor propõe que, por meio de suas sensações, o estudante reconheça as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades.
D4	Reconhecer capacidades físicas e coordenativas por meio das práticas corporais tais como correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, devolver, amortecer, chutar, girar e outras.	Os estudantes devem vivenciar os movimentos numa multiplicidade de situações contextualizadas. O trabalho não deve ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados Cabe ao professor olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes.

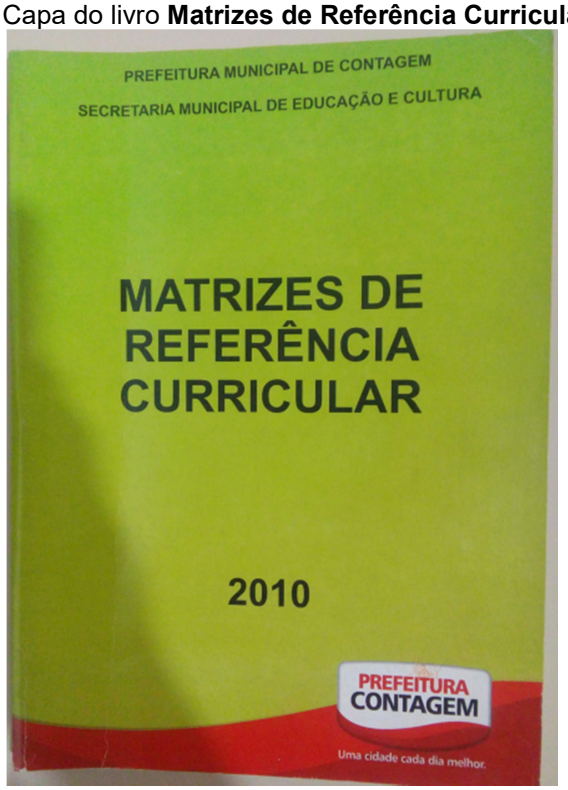
Fonte: CONTAGEM (2010).

É importante salientar que o documento geral[2] impresso seja em forma de livro, livreto, apostila ou em outro formato, não localizamos inicialmente. Foram encontradas apenas as partes desse documento em meio virtual (formato PDF). No entanto, em setembro de 2017, localizamos[3] o livro que chegou às escolas em 2010, denominado de **Matrizes de Referência Curricular** (FIG. 4), contendo os textos iniciais (ficha técnica, agradecimentos, sumário e apresentação) e as matrizes de referência de todas as disciplinas que compõe o ensino fundamental do município.

[2] Em documento geral, referimo-nos ao documento que contivesse a Ficha técnica, Agradecimentos, Sumário, Apresentação e as matrizes das diversas disciplinas ou voltadas especificamente a cada uma das áreas.

[3] O livro das **Matrizes de Referência Curricular 2010** foi encontrado em setembro de 2017 em uma escola da Rede Municipal de Educação, na qual a Pedagoga indicou que ao procurar pelo documento na escola, o encontrou arquivado na biblioteca e o arquivou em sua sala, por saber da importância do mesmo.

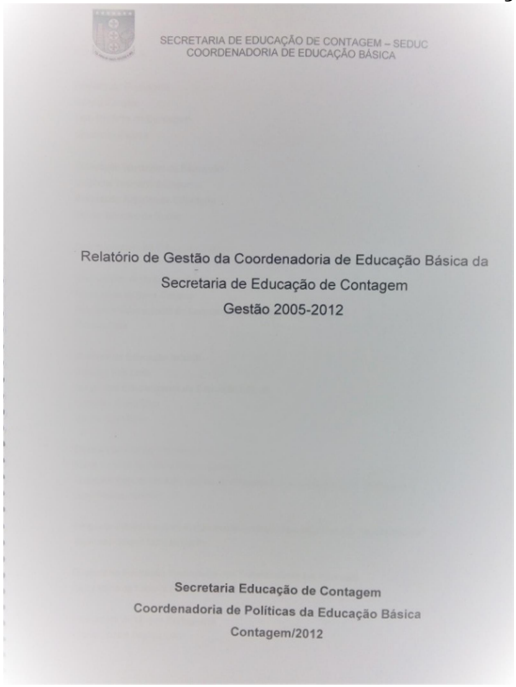
Figura 4: Capa do livro **Matrizes de Referência Curricular** (2010)



Fonte: Acervo da autora.

- **Relatório de Gestão da Coordenadoria de Educação Básica da Secretaria de Educação de Contagem**, Gestão 2005-2012 (FIG. 5). Disponível para consulta na Seduc.

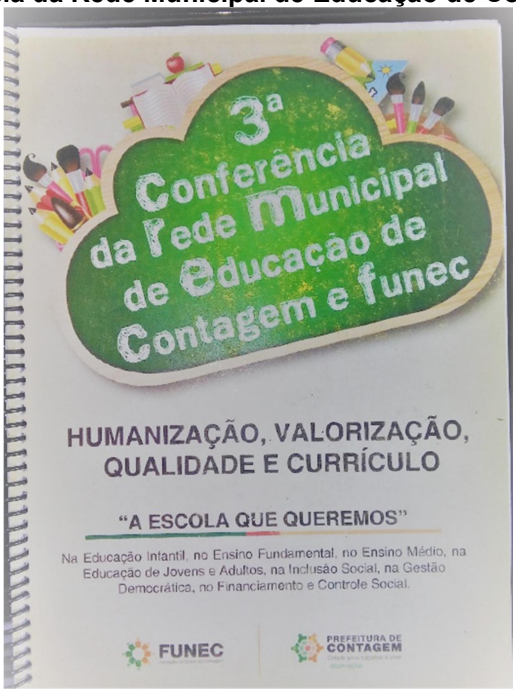
Figura 5: **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação** 2005-2012



Fonte: Acervo da autora.

- Apostila referente à **3ª Conferência da Rede Municipal de Educação de Contagem e Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC)**, 2007 (FIG. 6). Disponível para consulta na Seduc.

Figura 6: **3ª Conferência da Rede Municipal de Educação de Contagem e Funec** 2007



Fonte: Acervo da autora.

- Expectativas de Aprendizagem para a Educação Física, 2011, acessada em meio virtual (Excel). Material localizado apenas virtualmente (FIG. 7).

Figura 7: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Física

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR NOSSA ESCOLA
BOLETIM DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

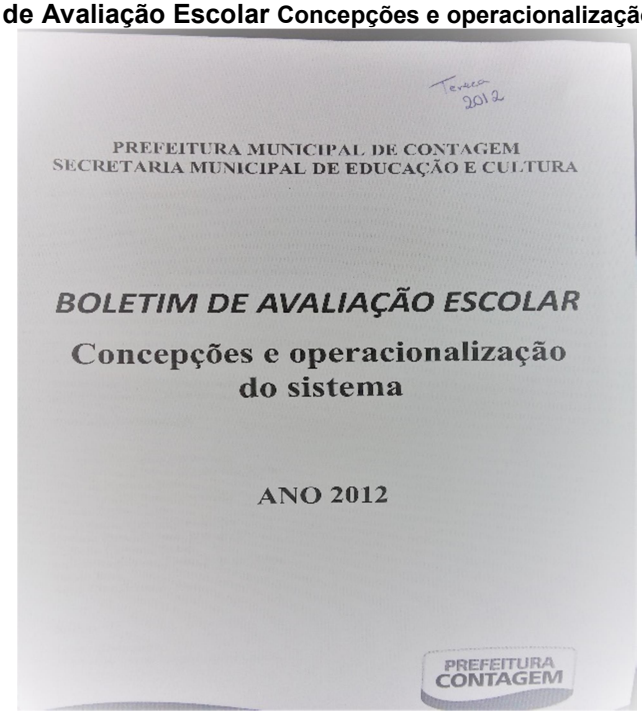
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – 2011

Ordem	Codigo2010	EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º CICLO
1	X210076	Reconhecer práticas corporais historicamente situadas como os esportes, as danças, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras, como conteúdos da Educação Física.
2	X210077	Compreender o seu próprio corpo e o dos outros, considerando os limites e as potencialidades.
3	X03425	Respeitar as diferenças individuais (características físicas, pessoais e de desempenho motor).
4	X03428	Identificar as mudanças que ocorrem com o corpo quando este se movimenta: cansaço, coração palpitando, rubores no rosto, respiração alterada e outros.
5	X03430	Utilizar habilidades(correr, saltar, arremessar,rolar, bater, rebater,receber,devolver,amortecer,chutar, girar e outras).
6	X03427	Posicionar-se no espaço, demonstrando compreensão dos próprios deslocamentos e de representação mental do espaço: noções de alto/baixo, grande/pequeno, dentro/fora, um lado e outro.
7	X210078	Identificar regras de jogos e brincadeiras.
8	X210079	Compreender as funções das regras nos jogos e brincadeiras.
9	X210080	Respeitar as regras de jogos e brincadeiras.
10	X03431	Construir novas possibilidades para brincadeiras a partir de novas regras.
11	X210081	Reconhecer aspectos histórico-sociais dos jogos e brincadeiras mais relevantes.
12	X210082	Reconhecer aspectos histórico-sociais das danças, histórias cantadas e músicas da cultura popular.
13	X210083	Recriar movimentos expressivos da cultura local.
14	X210084	Acompanhar uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo.
15	X210085	Reconhecer as características da dança (espaço, tempo, expressão de uma idéia, ritmo).
16	X210086	Reconhecer as características da ginástica .
17	X210087	Identificar diferentes movimentos corporais da ginástica.
18	X210088	Criar sequências ginásticas.

Fonte: CONTAGEM (2011).

- Apostila do **Boletim de Avaliação Escolar –** Concepções e operacionalização do sistema, 2012 (FIG. 8). Disponível no setor de formação que esteve alojado por algum tempo em uma escola da Rede Municipal de Educação de Contagem.

Figura 8: **Boletim de Avaliação Escolar Concepções e operacionalização do sistema** (2012)



Fonte: Acervo da autora.

Esses documentos e materiais apresentados foram localizados em escolas da rede, em acervo particular de profissionais da educação e na Seduc. A leitura e a

análise dos mesmos nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa e serão referenciados no decorrer dos capítulos desta dissertação.

Ao prosseguirmos nessa investigação empírica, utilizamos o documento Ficha Técnica, onde obtivemos informação sobre os educadores[4] e consultores pedagógicos responsáveis pela elaboração das matrizes. Para a Educação Física, indicaram doze educadores e uma consultora pedagógica. Dessa amostra, alguns nomes de educadores eram conhecidos da pesquisadora ou da orientadora, outros estavam atuando em escolas próximas. O critério utilizado para selecioná-los para a pesquisa foi a facilidade de acesso aos mesmos. Desses doze indicados na Ficha Técnica, selecionamos três educadores para a pesquisa, que foram convidados para participar das entrevistas, assim como a consultora que auxiliou o processo. O quantitativo de educadores participantes da amostra do estudo corresponde a 25% da amostra total de participantes da elaboração do documento.

Após a aprovação pelo COEP, fizemos o contato com os professores selecionados e a consultora pedagógica. Com relação aos professores, apenas um deles não possuía disponibilidade para participar da pesquisa, outro profissional foi escolhido aleatoriamente e convidado para compor a amostra inicial de três educadores. A consultora pedagógica à época também foi convidada para a pesquisa e se prontificou a participar. Nessa etapa, pretendemos, através de entrevistas, elucidar questões sobre a elaboração dos documentos curriculares do município. Realizamos as entrevistas entre os meses de agosto e setembro de 2017.

A entrevista, para Ludke e André (1986), representa um instrumento básico de coleta de dados e se sobressai mediante outras técnicas, pois permite o imediatismo da informação desejada. Ainda segundo as autoras, a entrevista semiestruturada se mostra eficaz, pois ela não é inteiramente fechada, mas segue um esquema básico que permite ser um ponto de partida para a condução da entrevista, onde o entrevistador/pesquisador possa fazer intervenções e adaptações se necessário.

Seguindo a mesma linha de pensamento, essa descrição corrobora com os ditos de Laville e Dionne (1999, p. 188), que indicam que essa modalidade de entrevista possui questões “abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. É por meio

[4]Nomenclatura utilizada na Ficha Técnica para referenciar os professores participantes.

das entrevistas que buscamos obter informações contidas nas falas dos professores, ou como indicado por Minayo (1994), dados objetivos, que também são encontrados nos diversos documentos, os quais a autora denomina de fontes secundárias, e subjetivos, que se relacionam “aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados” (MINAYO, 1994, p. 58).

Optamos pelo método de entrevista por entender que “a flexibilidade adquirida permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.190). Ou seja, informações que estivessem além do que poderia estar indicado nos materiais e documentos da Seduc, os chamados dados subjetivos.

Os riscos apresentados aos participantes dessa entrevista foram mínimos, devido ao caráter de investigação da pesquisa. Para tanto, antes de iniciar a entrevista, todos os participantes foram orientados sobre os objetivos da pesquisa e receberam uma via o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A desta pesquisa, que indica os procedimentos da pesquisa e sua participação. A entrevista foi gravada com autorização dos participantes, em aplicativo de gravador de voz disponível no smartphone LG L Prime.

Utilizamos um roteiro para auxiliar no direcionamento das entrevistas, no qual adentramos os itens selecionados sem necessariamente seguir uma ordem, mas de forma que todos fossem contemplados no decorrer da entrevista. O roteiro utilizado nas entrevistas tratou de assuntos diversos, tais como:

- Tempo que leciona (ou lecionou) na Rede Municipal de Educação de Contagem;
- Participação na construção da proposta curricular de Educação Física do município de Contagem;
- Elementos que indiquem como ocorreu este movimento de elaboração da proposta (seleção dos participantes desta construção, consulta aos professores da rede, entre outros);
- Autores e estudos que foram utilizados como referencial teórico para a construção da proposta;
- Chegada deste documento nas escolas e sua utilização;
- Contribuições deste documento para a da educação no município.

Após as entrevistas, partimos para a organização dos dados encontrados, pois entendemos que esses dados “precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 197). Tal organização perpassa pela transcrição da entrevista e leitura desta pelo participante. A transcrição das entrevistas apresenta: identificação do entrevistado (mantendo sua identidade anônima), data, horário (início e término), duração da entrevista e local. As transcrições foram enviadas aos participantes para que efetuassem a leitura da mesma. Posteriormente, através da análise dos dados obtidos pelas entrevistas, em diálogo com a análise documental e a base teórica construída, buscamos compreender como se deu a construção desse documento, sob as falas dos educadores e sob o que nos mostram os documentos e materiais consultados.

Além dos materiais e documentos produzidos pela Seduc e das informações contidas nas entrevistas, utilizamos também materiais indicados pela consultora pedagógica que esteve à frente do processo de elaboração da matriz à época. Esses materiais fazem parte do acervo particular da consultora e foram cedidos para a pesquisa, dentre eles estão: cronograma dos encontros, atividades escritas pelos participantes e outros materiais diversos, que nos auxiliaram a compreender como se deu o processo de elaboração desse documento na cidade de Contagem.

Finalmente, cabe ressaltar que o presente estudo se constitui como uma investigação qualitativa e teve como norte os trabalhos de Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1994) e Pereira e Vieira (1999).

O próximo subcapítulo traz explicações sobre como se deu a constituição do produto.

2.2. O produto

Paralela e conjuntamente ao movimento de revisão bibliográfica e bem como os conhecimentos e desafios advindos pesquisa empírica, houve a organização e a estruturação do produto final da pesquisa. Ao pensarmos em algo que favorecesse a interação e a reflexão sobre a prática dos professores, o produto elaborado conjuntamente com a dissertação trata-se de uma proposta de formação continuada em serviço, para professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Contagem.

Antes de iniciar a elaboração da proposta de formação continuada, buscamos por estudos e pesquisas sobre a profissão docente e sobre a temática da formação continuada. Nesse momento, após realizarmos a busca teórica, valemo-nos dos estudos e contribuições de Nóvoa (1992), Tardif (2000), Gatti (2016), e outros autores.

Nóvoa (1992) nos chama atenção ao dizer que

> é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Para a proposta, almejou-se uma formação continuada que prezasse pela articulação entre teoria e prática, partindo também dos saberes advindos da prática profissional dos professores, e que pudesse contribuir para a reflexão sobre a mesma. Para tal, optamos por desenvolver a proposta de formação continuada pautada nos princípios e perspectivas da pesquisa-ação, abordada por Thiollent, em 1985 (1ª edição do livro **Metodologia da pesquisa-ação**).

O autor define a metodologia da pesquisa-ação como um

> tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, 18. ed., p. 20).

A metodologia abordada nos fala acerca de sua utilização e de seu desenvolvimento ser propício quando o pesquisador desejar realizar uma investigação na qual considera que “as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. [...] Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Portanto, essa metodologia se mostra como propícia ao produto esperado, pois se busca a interação com os professores, no qual eles possam trazer seus conhecimentos, vivências, histórias, dificuldades, e que possam sentir-se autores e atores de suas práticas.

O objetivo desta metodologia para o processo de formação continuada consiste em “propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (THIOLLENT, 2011, p. 26). Assim também almejamos que a proposta seja um instrumento de auxílio ao professor em sua prática.

Salientamos que a pesquisa-ação não está apenas ligada à ação ou esvaziada de conhecimento científico. “Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p.28). As informações geradas, conforme nos demonstra Thiollent (2011), são divulgadas em duas instâncias, para a população e para canais próprios das ciências, como por exemplo congressos.

Com vistas ao alcance de parceiros que pudessem nos auxiliar na sistematização e desenvolvimento da proposta, indicamos a possível parceria com o Núcleo de estudos e pesquisa em Educação Física Escolar, referenciado como ProEFE (Pró Educação Física escolar), da UFMG. O grupo tem como foco estudos, pesquisa e extensão na área da Educação Física escolar e poderá contribuir para o processo de formação continuada proposto.

Assim, o produto final que consiste em uma proposta de formação continuada foi estruturado com o aporte teórico tanto da pesquisa-ação como específicos da área da Educação Física. Temos como objetivo encaminhar a mesma à Seduc, como uma proposta que venha auxiliar o professor em sua prática profissional, promovendo ações reflexivas que possam auxiliar na modificação de situações dificultadoras por eles indicadas.

No capítulo seguinte, trataremos de apresentar o processo de enraizamento da Educação Física no campo escolar, bem como a legislação que permeou esse processo.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LEGISLAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos brevemente elementos que fundamentam e indicam como a Educação Física escolar foi construída e enraizada na escola desde o século XIX. Valemo-nos do aparato legal, através de leis e decretos acerca dessa disciplina no campo educacional desde 1961, ano de promulgação da Lei nº 4.024, conhecida como primeira Lei de Diretrizes e Bases educacionais (LDB) no Brasil. Abordaremos também discussões acerca da temática currículo.

Há tempos a Educação Física está presente na escola. Soares (1996, p.8) nos mostra que a atuação da área no campo educacional "têm suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX."

No Brasil, vários estudos indicam que, desde o século XIX, essa disciplina já estava presente na cultura escolar. Entretanto, como bem nos ensina Bracht (1992), sua necessidade social nem sempre foi a mesma, afinal, como referenciado pelo autor, a eleição de determinada prática escolar está relacionada às objetivações educacionais de uma época e à importância da mesma naquele contexto.

Castellanni Filho (1998), ao abordar sobre os impactos das reformas educacionais da década de 1980 na Educação Física, também nos lembra que:

> Há algum tempo, era comum ouvir-se, no interior dos fóruns de debate dos profissionais de Educação Física, a afirmação – expressa sob a forma da mais inquestionável verdade – de que a Educação Física deveria ser contextualizada. Ouvia-se mais. Que a sua não contextualização, somada à dificuldade de alcançarmos um consenso em torno do seu significado, estava na raiz do seu não reconhecimento pela sociedade que, por causa disso tudo, não lhe atribuía importância. Pois bem. Anos se passaram e já em meados daquela década – estamos falando dos anos 80 – alcançou-se o entendimento de que não era a Educação Física que não estava contextualizada, mas sim nós é que não a percebíamos contextualizadamente! E mais, que a sua legitimação social estava intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro. Papéis, cenário e palco esses que mudavam de configuração em conformidade com as mudanças ocorridas que se descortinavam nos mais distintos momentos históricos. (CASTELANNI FILHO, 1998, p. 4).

Assim, ao procurarmos por um embasamento histórico sobre a área, percebemos que, ao longo do tempo, a Educação Física – entendida de uma maneira mais ampla do que a disciplina escolar – relacionou-se com diferentes instituições, notadamente a médica, a militar e a educacional, buscando aí argumentos que a legitimassem socialmente. Vago (1997) apresenta uma síntese,

elaborada juntamente com a professora Eustáquia Salvadora de Sousa, de momentos históricos e influências pelas quais a área foi se constituindo desde sua presença no campo educacional, há aproximadamente 150 anos. Nessa síntese, o autor aponta cinco momentos no decorrer da história, em que os olhares se voltavam para a Educação Física a partir de diferentes funções: domadora de corpos humanos, produtora de uma raça forte e enérgica, voltada aos princípios do esporte de rendimento, como terapia escolar e como promotora apenas da saúde biológica e individual. Mostraremos, no decorrer do capítulo, como essas influências se descortinaram meio às modificações históricas e sociais.

Em Minas Gerais, especificamente em Belo Horizonte, os estudos de Vago (2010) indicam que, após assumir a presidência do Estado, em 1906, João Pinheiro[5] decretou uma ampla reforma educacional, promulgada pela Lei nº 439, de 29 de setembro, que trouxe, entre outros, a construção de prédios próprios para as escolas, sob o discurso de atender crianças pobres, emergindo uma nova cultura escolar. Nesse movimento, "o enraizamento social da escola, especialmente com a instituição dos grupos escolares, foi legitimado como condição de possibilidade para a preparação dos sujeitos para a nova realidade da vida republicana." (VAGO, 2010, p. 23).

O processo de reforma educacional não foi amplamente aceito pela população, o que ocasionou algumas tensões. Embora houvesse a obrigatoriedade de frequentar as escolas, esse fato não aconteceu de imediato, mas foi algo construído com o passar do tempo. Quase dez anos após a promulgação da reforma, a frequência escolar caía no segundo semestre do ano (possivelmente devido ao período de colheita) e muitas crianças, vindas de famílias mais pobres, abandonavam os grupos escolares, demonstrando assim que não havia grande convencimento da população sobre a necessidade de enviar seus filhos à escola (VAGO, 2010).

Essa nova cultura escolar abarcava práticas que visavam a educação corporal das crianças, apoiava-se na tríade educativa, baseada na obra de Herbert Spencer[6], que se constituía da *Educação Intelectual, Moral e Física*, indicando assim a presença da educação física como componente para uma educação integral

[5]João Pinheiro da Silva foi um político mineiro que exerceu, além de outras, a função de Senador da República em 1905 e Presidente de Minas Gerais em 1906. (SILVA..., 2017).
[6]Herbert Spencer, filósofo inglês, que defendeu a teoria do evolucionismo. Nasceu em 1820 e faleceu em 1903. (FERRARI, 2008).

(VAGO, 2010). Nesse modelo educacional, a cadeira *Gymnastica* aparece como mecanismo para escolarizar os corpos, por meio da "correção, do endireitamento [...] como uma prática ortopédica". (VAGO, 2010, p. 71), conforme a nova cultura, que englobava a educação corporal.

Sob forte influência de métodos europeus, a ginástica é, inicialmente, regida pelo embasamento no método Alemão e, posteriormente, Francês (SOUZA JÚNIOR, 2006). É possível verificarmos essa influência no Decreto nº 14.784, de 1921, que rege à Instrucção Physica Militar, pelas Forças Armadas, como nos mostra Souza Júnior (2006). Nesse Decreto, em sua introdução, há a indicação do método Francês, que visava embasar as atividades de preparação física dos soldados. Essa influência passa a ser marcante ao final da década de 1920, quando esse método passa a "torna-se obrigatório em todas as instituições de ensino" (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 144-145).

Nesse momento, é possível identificar que a inserção e o enraizamento no campo educacional se dá, segundo Vago (1997), através de influências médicas e militares. Esse modelo foi se consolidando ao longo dos anos, ao chegar à década de 1920, na qual paulatinamente há o que Vago (2006) indica como "virada" na história escolar da Educação Física.

Fruto de um movimento mais amplo de reformas educacionais, a reforma de 1927, organizada por Francisco Campos[7] e Mário Casasanta[8], que ocorreu em Minas Gerais, também abarcou a Educação Física. Segundo Peixoto (2003), as novas funções sociais atribuídas à educação, como preparar o cidadão para o trabalho, contribuíram para a formulação dessa proposta, que visava o ensino primário e normal, adequando-se a educação às demandas sociais à época.

Conforme Vago (2010), após a reforma de 1927, caminha-se para um novo momento para a história escolar da cadeira Gymnastica. O primado da correção dos corpos desloca-se para o primado da eficiência dos gestos, ligado aos pressupostos

[7] Francisco Luís da Silva Campos foi professor, advogado e político. Nasceu em Dores do Indaiá (MG) em 1891 e faleceu em 1968. Assumiu a Secretaria de Interior em 1926, no governo do presidente do Estado de Minas Gerais Antônio Carlos. (SILVA CAMPOS... 2017).

[8] Mário Casasanta foi professor e advogado. Nasceu em Camanducaia (MG) em 1898 e faleceu em 1963. Assumiu o cargo de Inspetor geral de Instrução em 1926, sendo um dos percursores da Reforma Francisco Campos, em 1927. (XAVIER; MATOS; LOPES, 2017).

da Escola Nova[9], que traria benefícios não apenas individuais, mas também sociais e nacionais (VAGO, 2010).

Essa indicação de relação com os propósitos da Escola Nova é vista também nos estudos de Taborda de Oliveira e Linhales (2011), que corroboram com Vago, e dizem-nos que “na primeira metade do século XX, o Brasil conheceu um intenso esforço de reformas da instrução pública em diversas regiões, que, em muitos casos, estava sob o signo da chamada Escola Nova” (TABORDA DE OLIVEIRA; LINHALES, 2011, p. 395). Dessa forma, demonstram a influência dos pressupostos da Escola Nova sobre as organizações educacionais nesse período.

Em seu estudo, Schneider (2004) também nos mostra a influência do sistema social sobre a educação:

> Em uma sociedade cada vez mais industrializada e competitiva, a exigência sobre a educação física, incluída no sistema educacional, não é mais objetivada como prevenção e correção das deformações físicas, mas como especialização e rendimento, ou seja, ensinar como produzir com maior velocidade, em menor tempo, com gasto mínimo de energias. (SCHNEIDER, 2004, p. 50).

Devido às alterações sociais e às reformas educacionais, novos saberes são abordados no espaço da escola e a cadeira *Gymnastica* passa a ser, cada vez mais, referenciada como Educação Física. Para Vago, “em Minas Gerais o termo ‘educação física’ para designar a área passou a ser adotado após a reforma de 1927, consolidando-se ao longo da década de 1930.” (VAGO, 2006, p. 112). Esse fato, segundo o autor, não ocorre com o intuito apenas de mudança de nomes da disciplina, mas no sentido desta.

Essas modificações influenciam também nos conteúdos da disciplina, e assim, ao longo da década de 1920, em todo país, mas, sobretudo, nos grandes centros urbanos. O esporte começa a ser incorporado nos programas de exercícios físicos, carregando suas regras, seus padrões e sua materialidade tornando-se a manifestação da cultura corporal de movimento mais utilizada nas aulas.

Com essa inserção de conteúdos, inclusive os esportivos, “a abrangência anterior [ginástica] perde terreno para a aula como o lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo senão único, certamente predominante” (SOARES,

[9]Escola Nova foi um movimento educacional que buscava a renovação do ensino. No Brasil, esse movimento se consolida na década de 1930, emergindo por meio do Manifesto do Pioneiros da Escola Nova (1932), escrito por um grupo de intelectuais brasileiros. (BRASIL, 2016).

1996, p. 9). Soares (1996) nos retrata que nesse período as aulas tinham como base fundamentos da Fisiologia e eram organizadas em trabalhos, que visavam aprimoramento das capacidades físicas (resistência, força, flexibilidade e agilidade), prática de jogos esportivos e retorno ao repouso (volta à calma).

Portanto, nessa década, o esporte incorpora-se à Educação Física, a ponto de ser, no senso comum, confundido como tal. Processo que ficou conhecido como *esportivização* da Educação Física (BRACHT; GONZALES, 2008).

Schneider (2004) também indica essa modificação nos conteúdos das aulas de Educação Física. Se antes possuía uma visão ortopédica, posteriormente, passa a vigorar-se visando à eficiência de gestos[10]. O que foi se consolidando ao longo da década de 1930 e 1940. O autor também cita que essa modificação dos conteúdos ocorre meio a tensões e resistências, no qual alguns estudiosos, como Fernando de Azevedo[11], mostravam-se contrários, por entenderem que tal processo reduziria a área somente a práticas esportivas.

O período compreendido entre a década de 1930 e meados dos anos de 1945 é conhecido pela grande influência militar sobre a área. É um momento de grandes transformações sociais no país, advindos do governo do então Presidente Getúlio Vargas. Em 1937, com a promulgação do Estado Novo[12], inicia-se um período de grande autoritarismo governamental. Nessa perspectiva, "havia a necessidade de preparar futuros jovens para possíveis envios de tropas à guerra, assim o governo brasileiro encara a Educação Física como um meio de treinamento para os alunos." (FERREIRA; SAMPAIO, 2010, p. 4). Ainda segundo Ferreira e Sampaio (2010), as aulas passam a ser ministradas em grande parte por militares, a relação estabelecida entre aluno e professor passa a vigorar-se como recruta e sargento e tinha como objetivo capacitar indivíduos para que pudessem representar o país como soldados, sob forte influência biologicista.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial e consequente queda do governo Vargas, ambos em 1945, o país vivencia uma nova organização política e a

[10] Ideias que corroboram com os estudos de Vago (2010).

[11] Fernando de Azevedo nasceu em 1894 e veio a óbito em 1974, foi um dos principais percussores do movimento escolanovista. Professor e sociólogo brasileiro, embora não tenha seguido o magistério na Educação Física, participou em 1915, de um concurso para ocupar a cadeira *Gymnastica*, para a qual foi classificado em primeiro lugar com a tese A Poesia do Corpo, porém não chegou a assumir o posto. (PILETTI, 1994)

[12] O Estado Novo foi um regime "instaurado de forma autoritária, sem o conhecimento e apoio da população" (HENN, NUNES, 2013, p.1.047), imposto pelo então Presidente Getúlio Vargas, baseado nos "regimes totalitários europeus" (Idem, ibidem).

Educação Física brasileira passa a sofrer influência pedagogicista. Essa tendência, “denominada por alguns como biopsicossocial, foi inspirada no discurso liberal da escola nova e buscava efetivar um caráter mais educacional à Educação Física.” (FERREIRA; SAMPAIO, 2010, p. 5).

Do ponto de vista de seu aparato legal, a prática da Educação Física está presente na primeira construção Lei das Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024, publicada em 20 de dezembro de 1961, por meio do artigo 22, que indica que “será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até idade de 18 anos.” (BRASIL, 1961). Nesse momento, “já se definia com clareza o papel indutor do Estado quanto à questão da educação física.” (BRITO, 1997, p. 113).

A influência pedagogicista baila sobre a área até que em 1964, os militares assumem o poder governamental e instauram o período de ditadura. Fase, marcada por grande censura, abuso de poder, perseguições e exílio, na qual se resgata novamente o entendimento biologicista sobre a área. É, nesse momento, sob influência do período militar, que algumas leis e decretos visando a Educação Física são promulgados, principalmente pelos então presidentes Artur da Costa e Silva (mandato 1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (mandato 1969-1974) e Ernesto Geisel (mandato 1974-1979). Em 1969, o Decreto Lei nº 705, de 25 de julho de 1969, altera o artigo 22 da LDB, que passa a vigorar com a seguinte redação: "será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior." (BRASIL, 1969) e não apenas nos cursos primário e médio, como indicado pela LDB.

Embora a área estivesse fortemente sob influência militar, há também influências diversas que se apropriavam da mesma com seus intuitos e objetivos. Soares (1996) demonstra que nesse momento, a Educação Física também foi fortemente influenciada sob paradigmas da Psicomotricidade, a qual era utilizada para ensinar algo ou auxiliar no ensino de outras disciplinas, perdia, assim, sua especificidade. Porém, essa organização se demonstra, em parte, benéfica, pois é nesse momento que a atuação do professor passa a ser mais abrangente nas responsabilidades pedagógicas e escolares, pois, como indicado pela autora, valorizava-se “o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado” (SOARES, 1996, p. 10), tornado esse período marcante também pelas influências psicomotoras. Vago (1997) explica que, nesse momento, a Educação Física era tida como terapia escolar.

É importante ressaltar que, por volta da década de 1970, “parte do que viria a se tornar ‘conteúdo’ das disciplinas escolares de *gymnastica* e educação física teria nascido no âmbito da chamada ‘cultura popular’”. (TABORDA DE OLIVEIRA; LINHALES, 2011, p. 393). Esses conteúdos eram “jogos, brincadeiras, atividades acrobáticas, que faziam parte do patrimônio cultural produzido no emaranhado de sujeitos, ritos e modos simbólicos de variados tempos e lugares.” (TABORDA DE OLIVEIRA; LINHALES, 2011, p. 393). Porém, embora esses conteúdos fossem abordados nas aulas, os conteúdos esportivos ainda prevaleciam, como demonstrado adiante.

Paralelamente, em 1971, a Lei nº 5.664, de 21 de junho de 1971, acrescenta ao parágrafo único do artigo 1º do Decreto Lei 705, que “os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da Educação Física." (BRASIL, 1971). Com essa nova redação que altera o artigo 22 da LDB, é possível destacar que há a primeira indicação de dispensa das aulas de Educação Física, pois se entendia que os estudantes que optam por cursos noturnos e frequentam a escola nesse período, desenvolvem atividades laborais no decorrer do dia e, portanto, estariam estafados e não necessitavam participar das aulas de Educação Física. Ainda nesse ano, outros dois documentos legisladores emergem, sendo eles a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e o Decreto Lei nº 69.450, de 01 de novembro de 1971.

A Lei n º 5.692 aborda diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, traz em seu artigo 7º a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física nos currículos desses seguimentos de ensino. Ao analisar essa lei, Sousa e Vago (1997) apontam para uma Educação Física regida pela aptidão física, que, em seus programas, previa “atividades de iniciação esportiva ou práticas de natureza esportiva”(SOUSA; VAGO, 1997b, p. 131.)levaram “a submissão do ensino de educação física ao esporte [...] o que contribuiu para que ele se consolidasse como o conteúdo exclusivo das aulas de Educação Física” (SOUSA; VAGO, 1997, p. 131).

O Decreto Lei nº 69.450 vem regulamentar o artigo 22 da LDB. Nessa redação, são descritos os objetivos das aulas em cada segmento de ensino (primário, médio e superior), a distribuição de aulas, tempos, alunos e espaços. Em seu artigo 1º, há uma abordagem sobre o entendimento acerca da educação física como atividade:

> Art. 1º - A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. (BRASIL, 1969).

Esse decreto faz referência à prática esportiva, indicando em seu artigo 3º, parágrafo 2º, que “a partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.” (BRASIL, 1969), demonstrando assim a prevalência dos conteúdos esportivos inclusive na legislação. O artigo 6º aborda quatro situações em que poderia ser facultativa a participação nas aulas de Educação Física em qualquer nível de escolaridade. Essa opção de não participação caberia aos alunos que se encaixassem em uma ou mais situações, são elas: alunos dos cursos noturno que trabalhassem, alunos com mais de trinta anos, que estivessem prestando serviço militar e fisicamente incapacitados.

Esses dois documentos legisladores foram impostos durante o regime da ditadura militar no Brasil e tinha a Educação Física como um meio “para a conquista das finalidades da educação nacional” (SOUSA; VAGO, 1997, p. 130). Ainda segundo os autores, nesse período, a disciplina era regida sob o prisma da aptidão física, visando à melhoria da saúde em sua perspectiva físico-biológica, além de objetivos cívicos e morais. Essa indicação pode ser constatada no artigo 5º, inciso 3º, que orienta que a organização das turmas deveria ser por gênero e ter cinquenta estudantes, seriam estes selecionados, preferencialmente, por nível de aptidão física.

A presença da aptidão física era tão marcante, que os artigos 11 e 12 da referida lei indicavam que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceria testes de aptidão física, para que as instituições pudessem avaliar o desenvolvimento do estudante, juntamente com exames clínicos, realizados por um médico, ao início do ano letivo. Essas orientações, conforme Souza Júnior (2006) foram esquecidas com o decorrer do tempo, principalmente após a “extinção da obrigatoriedade do médico nos estabelecimentos de ensino”. (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 150).

Nesse momento, embora a redação do Decreto Lei nº 69.450 não demonstrasse uma prescrição e sim uma possibilidade, vemos novas situações que possibilitavam exclusão à participação nas aulas de Educação Física. Essas situações a qual indicavam a prática como sendo facultativa, demonstram

possivelmente os sujeitos que não se “encaixavam” dentro dos objetivos da prática desta disciplina naquele período.

Em 1977, a Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977, embora não mencione o artigo 22 da Lei nº 4.024/69 e suas alterações, promovidas pelo Decreto Lei nº 705/69, Lei nº 5564/71 e Decreto Lei 69.450/71, utiliza-se de similaridade de texto do referido artigo. Além de citar as quatro situações em que era facultativa a prática nas aulas de Educação Física, a lei incorpora mais duas possibilidades, tornando-a facultativa também aos alunos de pós-graduação e às mulheres com prole. Essa redação trazia novamente uma abordagem que contribuía para a exclusão de sujeitos à disciplina.

Ainda sobre esse período, Kunz (2014) nos chama a atenção quando indica que “a Educação Física brasileira até antes da década de 80 vivia o *Período de* ‘*Evidência e Inquestionabilidade*’, ou seja, seus profissionais foram formados para atuar com o esporte na escola e isso era tudo.” (KUNZ, 2014, p. 78 – grifos do autor). Por se tratar de um período governamental de ditadura militar, não havia a possibilidade de questionamentos das práticas, que eram estas impostas e não discutidas, indicando uma possível inquestionabilidade, indicada por Kunz.

Ao dialogar sobre a temática, Souza Júnior (2006) nos mostra que

> Com o passar do tempo, percebemos que o esporte se tornou o elemento preponderante nas aulas de Educação Física. O caráter técnico do esporte foi um elemento central para que ele passasse a ser um conteúdo quase exclusivo nas aulas de Educação Física. Vindo de uma existência secundarista nas aulas de Educação Física, quando a ginástica era o elemento considerado o mais apropriado para a formação corporal dos alunos e atravessando um processo de maior aceitabilidade por gerar menos resistências às aulas de educação Física, o esporte passou a viver seu apogeu como conteúdo nas aulas de Educação Física. (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 150).

Essa organização que via a Educação Física como atividade regida sob o paradigma da esportivização vai influenciar no desprestígio curricular da área. Esse desprestígio é indicado nos estudos de Souza Júnior (2006), que nos indica que a Educação Física passou a ser vista como um componente secundarizado, pois “a organização da escola, de uma forma geral, deixou, em segundo plano, aqueles componentes entendidos como atividade.” (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 152).

O período da ditadura militar iniciado em 1964 vai se estabelecer como regime de governo até 1985. Ano em que, por meio de manifestações sociais

chamadas de Diretas Já, a população solicitava o processo de eleições diretas e assim um novo presidente para o Brasil, buscando a redemocratização do país. Esse fato se consolidou no mesmo ano com a eleição de Tancredo Neves pelo Congresso Nacional.

Paralelamente a essa reorganização governamental de modificações de regime ditadura-democracia, vemos que a organização da Educação Física escolar, regida sob moldes da aptidão física por meio dos jogos, também de descortinará em meados dos anos 1980. Segundo Bracht (1999), as ciências sociais e humanas passam a influenciar as discussões sobre a área, permitindo através de análises críticas, elucidar o caráter reprodutivista da escola e a razão desse tempo-espaço chamado Educação Física no currículo escolar.

Esse período foi decisivo para a área, no qual “seus alicerces foram abalados por estudos, seminários, congressos, publicações, que problematizaram as suas origens e sua história como componente curricular” (SOUSA; VAGO, 1997, p. 121). Kunz (2014) descreve esse período como importante para a área, que ficou conhecido como *Período da crítica*.

Esse movimento acabou oportunizando uma série de questionamentos sobre o que vinha sendo realizando nas instituições escolares. Conhecido como renovador, apontava a necessidade da Educação Física não ser uma mera *atividade* dentro da escola, como nominada no Decreto Lei nº 69.450 de 1971. “A Educação Física na escola é um espaço de aprendizagem e, portanto, de ensino. E o que ela ensina?” (SOARES, 1996, p. 11). Era, portanto, necessário que a Educação Física fosse tomada como uma disciplina curricular, com um corpo de conhecimento a ser ensinado e aprendido.

É nesse momento que Vago (1997) aponta como propício para o aumento na produção de literatura sobre a Educação Física na escola, através de artigos e periódicos, que influencia em modificações e organizações, tanto no aspecto do ensino como na qualificação profissional. Paralelamente, também acontecem vários encontros, seminários e congressos, que discutiam assuntos relacionados à Educação Física na escola.

Embora houvessem diversas discussões sobre a presença da Educação Física na escola, elas ainda não haviam chegado ao poder legislativo, e o entendimento legal que vigorada até a década de 1980 ainda se pautava em uma Educação Física vista como atividade, com foco na aptidão física e que dispunha de

seis possibilidades em que a prática se tornaria facultativa. Em 1988, através da Lei nº 7.692, de 20 de dezembro de 1988, esse quadro de possibilidades de não participação abrangeria não apenas estudantes do curso noturno que desenvolvessem atividades profissionais iguais ou superiores a seis horas, mas sim, a qualquer estudante que comprove atividade laboral, independente do turno escolar.

Entre fins da década de 1980, sobretudo, na década de 1990, de acordo com Bracht (1999), embora a prática pedagógica resistisse às mudanças, pouco a pouco, várias propostas pedagógicas foram sendo gestadas e propostas, colocando-se como alternativas ao quadro que se apresentava. O autor cita algumas dessas propostas como, por exemplo, a *Abordagem Desenvolvimentista*, que teve como seus principais difusores os professores Go Tani[13], Edison de Jesus Manoel[14] e Ruy Jornada Krebs[15]. Defendiam que a Educação Física deveria oportunizar experiências de movimento, buscando o desenvolvimento da criança.

Nesse momento também, a abordagem chamada *Psicomotricidade* traz um enfoque para as aulas de Educação Física. Essas deveriam ser utilizadas como meio para aprendizagem de outras áreas, como Matemática e Português. Para essa abordagem, o movimento é visto como instrumento para alcance de outro conhecimento, difundida por Jean Le Boulch[16].

A *Abordagem Construtivista* é referenciada por João Batista Freire da Silva[17], é citada brevemente por Bracht (1999). Essa proposta foi difundida através da publicação de seu livro **Educação de Corpo Inteiro** (1991), que nos diz que o conhecimento da criança se dá por meio de sua interação com o mundo e que ela possui um conhecimento anterior que deve ser respeitado.

Outro movimento era o de renovação da proposta da *Aptidão Física*, revitalizando a ideia de que o objetivo da Educação Física consistia na promoção da

---

[13]Go Tani: graduado em Educação Física, em 1973. Mestrado e Doutorado em Educação, em 1978 e 1982, respectivamente. Pós-Doutourado em Psicologia, 1995. Atualmente é professor na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. (GO TANI, 2017).

[14] Edison de Jesus Manoel: graduado em Educação Física, em 1980. Mestrado em Educação Física, em 1989. Doutorado em Psicologia, 1993. Atualmente é professor na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. (MANOEL, 2017).

[15] Ruy Jornada Krebs: graduado em Educação Física, em 1969. Mestrado em Educação Física e Administração esportiva, em 1980 e 1986. Doutorado em Educação Física, 1987. Pós-Doutourado em Desenvolvimento motor, 1994. Faleceu em 11 de dezembro de 2010. (KREBS, 2010).

[16] Jean Le Boulch nascido na França, é “um dos percussores da utilização da educação psicomotora nas aulas de educação física”. (XISTO; BENETTI, 2012).

[17] João Batista Freire da Silva: graduado em Educação Física,1973. Mestrado, 1982. Doutor em Psicologia Social, 1991. (SILVA, 2009).

saúde dos estudantes. Essas abordagens são citadas por Bracht (1999), que afirma que essas propostas “têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central.” (BRACHT, 1999, p.79).

Outras duas propostas cunhadas nesse período partiam de uma análise crítica mais ampla: da sociedade, da educação, da escola e da própria Educação Física. A proposta *Crítico Superadora*, assinada por um Coletivo de Autores[18] em 1992, é descrita na obra **Metodologia do ensino da Educação Física** (SOARES et al., 1992), indica a utilização da cultura corporal e seus diversos temas, abordados de forma historicizada. A abordagem *Crítico Emancipatória*, proposta pelo professor Elenor Kunz[19], em 1991, compreendia o movimento como forma de comunicação com o mundo, desenvolvendo “nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.” (BRACHT, 1999).

Outra abordagem referenciada por Bracht (1999) consiste nas *Aulas abertas*, indicada pelos professores alemães Reiner Hildebrandt[20] e Ralf Laging[21], em 1986. Propõe que as aulas deveriam primar pela participação dos estudantes nas decisões didáticas, contribuindo para a formação crítica do sujeito.

Essas abordagens apresentadas acima se mostram como possibilidades para aquele momento histórico e buscavam promover discussões no campo pedagógico e escolar. São referenciadas pelo autor e indicadas de forma breve, há, assim, uma “descrição das diferentes propostas (não todas) que se colocam como alternativas.” (BRACHT, 1999, p. 81).

É na década de 1990, que a discussão sobre a Educação Física ganha novos contornos devido à reescrita e à aprovação da nova LDB, Lei número nº 9.394, em 1996. Posteriormente, vemos também a difusão dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)** para o ensino fundamental, em 1997 e 1998.

---

[18] Autores que assinaram a obra: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. (SOARES et al., 1992).

[19]Elenor Kunz: possui Doutorado em Ciências do Esporte e Pós-doutorado. Atualmente faz parte da equipe de professores da Universidade de Santa Catarina. (KUNZ, 2017).

[20]Reiner Hildebrandt: de nacionalidade alemã, graduado em 1970. Mestrado em Ciências do Esporte, Ciências Políticas e Filosofia. Doutorado em Ciências do Esporte, 1981. (HILDEBRAND-STRAMANN, 2014).

[21] Ralf Laging: de nacionalidade alemã, possui doutorado e é professor da Universidade de Marburg, Alemanha. (LAGING, 2018).

Sobre a nova LDB, o artigo 26, parágrafo 3º, indica que “a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 1996). O texto do parágrafo 3º, embora apresentasse avanços em relação ao Decreto Lei nº 69.450/1971, que vigorava até então, não a indicava como obrigatória, fato este que “gerou uma série de interpretações e levou à diminuição da presença da Educação Física no currículo das escolas brasileiras” (BRACHT; GONZALES, 2008, p. 154), durante um período, e ainda abordava possibilidades de não participação das aulas.

Avanços foram alcançados com a nova redação da Lei, porém, Sousa e Vago (1997) nos indicam que a presença da Educação Física foi restrita à educação básica, pois era facultativa no ensino superior e ensino noturno. Analisam que, com a nova LDB, a área passa por “três processos distintos na escola: um, de inserção curricular, outro, de permanência curricular e ainda um terceiro, de exclusão curricular.” (SOUSA; VAGO, 1997, p. 125). Esses três processos referem-se à: inserção, que alcança educação infantil; permanência, que dá continuidade da disciplina no ensino fundamental e médio (1º e 2º graus); exclusão, que retira o ensino da disciplina do ensino superior e cursos noturnos.

Souza Júnior (2006) salienta que a partir dessa Lei há uma reativação dos debates acerca da Educação Física escolar. Indica que esses debates partem de discussões “principalmente em relação ao formato (estrutura e funcionamento) que este componente curricular deveria assumir a partir dessa legislação”. (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 153).

Em 1997 e 1998, no Brasil, elaboraram o primeiro documento dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, difundido como PCN’s, os quais deveriam servir como instrumentos para auxiliar o professor, em nível nacional, em sua prática pedagógica, utilizando-se de conteúdos da cultura corporal de movimento. O processo de elaboração dos PCN’s de 1997, indicado no próprio documento, teve sua redação inicial escrita em 1995 e 1996, na qual diversos pesquisadores e professores redigiram pareceres referentes a esse documento inicial, o que influenciou sua reescrita e publicação em 1997, referenciando o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, que compreendeu o período escolar da 1ª à 4ª série. Em 1998, com o mesmo objetivo do documento de 1997, porém, abordando outras

etapas do ensino fundamental, é lançado outro documento dos PCN's, abordando assim o terceiro e quarto ciclo, que compreenderia da 5ª a 8ª séries.

Esse documento recebe diversas críticas referentes a seu conteúdo e objetivos. Para Sousa, Vago e Mendes (1997), sua nomenclatura já se encontra em contradição, uma vez que expressa a ideia de flexibilidade da proposta, diante do termo "parâmetros", que, entretanto, será confrontada com seu conteúdo, que indica objetivos, avaliações, orientações, entre outras. "Um documento assim pretende conformar um currículo nacional de Educação Física; não se resume a indicar "parâmetros", mas tenta definir e implementar um currículo nacional." (SOUSA; VAGO; MENDES, 1997, p. 65). Não temos como objetivo aprofundar as discussões sobre o conteúdo ou críticas com relação ao documento PCN's, mas se faz necessário indicá-las, uma vez que se trata de um documento construído e indicado em âmbito nacional e que passa a ter sua importância educacional.

Em 2001, temos a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, que altera o parágrafo 3º do artigo 26 da nova LDB, incorporando o termo obrigatório. O artigo passa a vigorar com a seguinte redação: "a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população, sendo facultativa nos cursos noturnos." (BRASIL, 2001b).

Embora em sua escrita inicial a LDB de 1996 não aborde a participação facultativa nas aulas para além da descrita acima, ou seja, para estudantes dos cursos noturnos, a Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003, altera a redação da LDB, traz novamente possibilidades em que seria facultativa a participação do estudante. Dessa forma, o artigo 26, parágrafo 3º passa por nova alteração, o qual passa a vigorar com nova redação, indicando ser facultativa ao estudante que:

> § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
> I - cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
> II - maior de trinta anos de idade;
> III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigada à prática da educação física;
> IV - amparado pelo decreto 1.044[22], de 21 de outubro de 1969;
> V – vetado;
> VI - que tenha prole. (BRASIL, 2003 – nota nossa).

[22] O Decreto nº 1.044/1969 dispõe sobre o tratamento especial para alunos que fossem "portadores" de afecções.

Essa nova redação trazida pela Lei nº 10.793, em 2003, à LDB, embora atual, possui traços de outrora, como descritos no Decreto Lei nº 69.450, de 1971, e na Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977, e sua alteração, de 21 de dezembro de 1988, que abordavam algumas destas situações de não participação nas aulas. Após essa nova redação trazida pela lei de 2003, o artigo 22, parágrafo 3º da LDB nº 9.394/1996, passa a configurar-se até então, 2017, conforme o texto acima e sem novas alterações.

Após essas constantes transformações as quais influenciaram diretamente na organização da disciplina Educação Física no campo escolar, estando ela intimamente ligada à sociedade, se ressignificando de acordo com as demandas sociais e temporais, entendemos que “os conflitos não se acabaram e não se acabarão.” (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 156). Porém, “muitos continuam, alguns com vieses mais recentes [...] e outros acompanham toda a trajetória de luta, de conquista de reconhecimento, perfazendo a história deste componente curricular.” (SOUZA JÚNIOR, 2006, p.156).

A partir dessas modificações legais e das discussões acerca da educação, estados e municípios iniciam, nos anos 2000, a elaboração de suas propostas curriculares, procurando sistematizar a Educação Física de forma regional, à luz dos parâmetros nacionais. Para tanto, salientamos a busca por uma Educação Física crítica e democrática, que atenda os anseios da sociedade, mas que tenha seu arcabouço de conhecimento, sentidos e significados a serem ensinados, vivenciados e ressignificados. Trilhando por esse caminho, o próximo capítulo abordará a temática currículo, rumo a discussões sobre elaboração das propostas curriculares.

4 PROPOSTAS CURRICULARES

Iniciamos este capítulo com o debate sobre o conceito de currículo, conforme Goodson (1995) e Forquin citado por Souza Júnior (2001). Goodson (1995) nos diz que “a palavra currículo vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso [...] com isso, currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31). Forquin, citado por Souza Júnior (2001) remete-nos a uma concepção de currículo mais ampla, pois evidencia que currículo “designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito/prescrito oficialmente.” (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 82). Assim, partimos dessas abordagens acerca do currículo para a compreensão deste documento, entendendo sua objetivação no campo educacional.

Porém, antes de adentrarmos mais nas discussões acerca do currículo, compreendemos que o processo de organização e elaboração do mesmo se constitui como um elemento das políticas educacionais, corroborando com Souza Júnior (2011). Este nos fala que a política curricular não se faz sozinha ou por ela, mas se constitui através de algo maior, uma política pública, buscando auxiliar nas diversas necessidades apresentadas pela população, que no caso da educação, são organizadas através das políticas educacionais.

As políticas educacionais são “às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 7), considerando seus objetivos e suas demandas sociais e temporais. Portanto, como referenciado, são as decisões acerca das mais diversas estruturas da educação, incluindo as organizações e proposições curriculares.

Nessa perspectiva, Mainardes (2006) nos traz reflexões quando aborda o ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), voltando-se para as políticas educacionais. Esses autores sugerem que uma análise de política pública deve ir para além da própria política, Mainardes busca analisar suas dimensões e implicações, inclusive sobre o currículo, indicando este como um dos componentes de uma política educacional. Embora as discussões abordadas nesta pesquisa não tenham como objetivo discorrer de forma aprofundada sobre políticas educacionais, é necessário perceber as relações entre o processo de construção de propostas curriculares com o ciclo de políticas, mencionado acima.

O ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992),como nos mostra Mainardes (2006), trata-se de um ciclo contínuo de contextos, que estão inter-relacionados e envolvem relações de poder, através de disputas e embates. Nesse ciclo, são mencionados cinco[23] contextos. Visando as objetivações e as relações com a pesquisa, utilizaremos apenas o primeiro, chamado de *contexto da influência.*

Para o autor, é no contexto da influência que

> as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Assim, relacionamos esse contexto, marcado por influências, disputas e embates com o contexto da construção de propostas curriculares, pois a organização, os componentes e os conteúdos prescritos no currículo refletem escolhas e debates políticos, que visam legitimar a educação daquele contexto social e temporal, indicando a intencionalidade educacional que se busca. Porém, nem sempre o currículo foi visto, em sua dimensão política, como parte de uma política educacional, como demonstrado adiante. Para tal, partimos das teorias do currículo, que também nos auxiliam na compreensão desse processo. As teorias do currículo, mencionadas por Silva (2015), servem, como indicadas pelo autor, para auxiliar a nossa percepção da realidade e são conhecidas como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Em seu estudo, Silva (2015) nos mostra que o termo currículo aparece como objeto de estudo em meio às discussões sobre educação que ocorreram nos Estados Unidos da América do Norte (EUA) nos anos 1920, baseando-se no livro de Bobbit, lançado em 1918, intitulado **The curriculum**. Este apresenta um modelo de currículo que indica “objetivo, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados” (SILVA, 2015, p. 12), que demonstra o caminho para se alcançar determinado objetivo, semelhante ao modelo organizacional de uma empresa, dando corpo às teorias tradicionais de currículo.

[23] De início, são indicados três contextos, o contexto da influência, o contexto da prática e o contexto o contexto da política como texto, entretanto, posteriormente, são incorporados mais dois contextos ao chamado ciclo de políticas, sendo eles o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

As teorias tradicionais são voltadas às concepções pedagógicas como o ensino, a aprendizagem, os métodos e as avaliações, assemelhando-se às fábricas e aos seus padrões mecânicos, técnicos e de repetição. Essas características, conforme Silva (2015), são descritas nos estudos e nas publicações de Bobbit (1918) e Tyler (1949), uma vez que os estudos deste último autor, dominam “o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil.” (SILVA, 2010, p. 24).

No movimento de contraposição às teorias tradicionais, temos as teorias críticas, que apresentam sua base no marxismo, indicando que as relações de poder estão centradas no Estado e que o currículo se constitui como um território político, sendo uma forma de reprodução de estruturas sociais. Assim, busca-se, através das teorias críticas, abordar as relações de poder, ideologias de reprodução cultural e social. Para Silva (2010), é mediante as transformações sociais da década de 1960, no Brasil, nos Estados Unidos e na França, sobretudo, nas publicações da década de 1970, ligadas aos estudos de Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ambos em 1970, Christian Baudelot, Roger Establet, Basil Bernstein e Michael Young, 1971, Samuel Bowles, Herbert Gintis, William Pinar e Madeleine Grumet, 1976 e Michael Apple, 1979, entre outros autores, que as teorias tradicionais vão ser confrontadas.

As teorias pós-críticas não se mostram como contrárias às teorias críticas, mas buscam identificar as relações de poder para além do Estado. Indicam que essas relações estão em todo local e expressam questões e reflexões além das relações das classes sociais, voltadas às discussões multiculturais e de diversidades. Essas teorias, embora apresentadas aqui de forma simplória, influenciarão nas discussões acerca da concepção dos currículos e nas suas formas de significação, organização e elaboração.

Paralelamente aos movimentos e abordagens das teorias críticas e pós-críticas do currículo, há no Brasil, segundo Moreira (2000), o movimento de renovação curricular que se inicia na década de 1980, que ocorreu nas regiões Sul e Sudeste, objetivou a melhoria do ensino público e a diminuição dos índices de repetência e evasão escolar. Nesse momento, buscava-se resgatar a importância dos conteúdos, defendendo um saber universal, no qual consideravam as condições da escola e experiências dos estudantes, através da proposta da pedagogia dos conteúdos (MOREIRA, 2000). Essa nova reformulação visava democratizar e dar

maior autonomia às escolas, passando a envolver diferentes sujeitos da comunidade escolar.

Nos anos 1990, novos caminhos eram percorridos para alcançar avanços e modificações no âmbito da educação. É, nesse período, que as abordagens sobre multiculturalismo, gênero e sexualidade ganham novos olhares e despertam atenções e algumas capitais elaboram seus documentos curriculares, abordando essas temáticas. Esse movimento propicia o deslocamento do "processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola" (MOREIRA, 2000, p. 26). Assim, vemos que as teorias do currículo vão influenciar o processo de reorganização curricular, sob novas abordagens e concepções, que irão indicar seu caráter político.

Ao partir para a organização do currículo, Silva (2015) nos mostra que esse se constitui com base na seleção de determinado conteúdo/conhecimento desejável para a sociedade que o produz. O que traz para o currículo uma identidade própria. Este é diversificado de acordo com o tempo e o espaço de sua produção, logo, pode ser considerado "um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações" (SILVA, 1995, p.7). Para Silva, é possível perceber o enfoque dado pelo autor às relações e interferências do social na organização do currículo.

Outros autores, como Taborda de Oliveira e Linhales (2011), em diálogo com a temática e em concordância com os estudos de Silva (1995; 2015), indicam que o currículo faz parte de uma construção social e é influenciado por múltiplos fatores, tais como: "a formação de professores e a ação docente, os tempos e espaços escolares, as finalidades socioculturais que regem a escola, o aparato legislativo que a sustenta, os resultados dos processos de escolarização." (TABORDA DE OLIVEIRA E LINHALES, 2011, p. 391). Inclui-se também a história e a compreensão particular de cada disciplina. É possível perceber que os dois pensamentos estão ligados na medida que indicam o currículo como uma produção social, elaborado em um contexto próprio de sentidos e significados e que terá diversos fatores que influenciarão em sua elaboração e organização.

Nesse processo de organização curricular, há a escolha dos componentes que farão parte desse currículo. Souza Júnior (2001) demonstra que componente curricular é

> um elemento da organização curricular da escola, que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que,

> organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa contribuir com a formação da cultura do aluno. (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Essa escolha do componente curricular também é marcada por discussões, como indicado por Souza Júnior (2001), quando nos evidencia que "tais matérias de ensino, disciplinas escolares, poderíamos dizer componentes curriculares, estabelecem-se também em meio a conflitos e contradições" (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 82). Logo, enfatizamos que currículo é, em um "sentido geral, a dimensão cognitiva e cultural de ensino, ou seja, seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores" (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 82). Porém, nunca poderá afastar-se da sua dimensão política, expressando conflitos e negociações, que se estabelecem diante das relações de poder.

Goodson (1995) em seus estudos nos indica que

> currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. (GOODSON, 1995, p. 21).

Após discussões, debates e avanços, estados e municípios brasileiros se organizam para a discussão e a elaboração de suas propostas curriculares. Vale salientar que esse processo ocorre majoritariamente na primeira década dos anos 2000, após a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases, em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 (1ª a 4ª séries) e em 1998 (5ª a 8ª séries).

Apresentaremos abaixo alguns estados[24], indicando o ano da publicação das propostas ou referenciais curriculares, e como elas foram denominadas. Em vistas de facilitar a compreensão temporal das propostas/referenciais, essas estão organizadas em ordem cronológica de divulgação pelo estado.

- Minas Gerais – 2005 – **Proposta curricular de educação física do ensino fundamental**;
- Amazonas – 2008 – **Plano estadual de educação do Amazonas**;

[24] Foram indicados dez Estados a fim de demonstrar o ano de criação de suas propostas curriculares, que ocorre nos anos 2000, sendo selecionados aleatoriamente.

- São Paulo – 2008 – **Proposta curricular –** Educação Física*;*
- Paraná – 2008 – **Diretrizes curriculares da educação básica**.
- Rio Grande do Sul – 2009 – **Referencial curricular –** Linguagens, códigos e suas tecnologias;
- Amapá – 2009 – **Plano curricular da educação básica do estado do Amapá***;*
- Goiás – 2009 – **O Currículo em Debate –** Arte e Educação Física*;*
- Acre – 2010 – **Série cadernos de orientação curricular**;
- Alagoas – 2010 – **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas**;
- Sergipe – 2011 – **Referencial curricular –** Rede estadual de ensino de Sergipe.

Com relação aos municípios[25], voltamo-nos ao estado de Minas Gerais, precisamente à capital Belo Horizonte, que elabora sua proposta em 2009, intitulada de **Proposições curriculares –** Ensino fundamental. Na região metropolitana, temos as cidades de Contagem, objeto de estudo desta pesquisa, e a cidade de Betim. A proposta curricular de Contagem é difundida em 2010 e recebeu o nome de **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**. Já a proposta de Betim, realizada em 2008, recebeu o nome de **Referencial Curricular de Betim**.

Esses documentos, das esferas estaduais e municipais, foram criados com o intuito de legalizar e orientar a forma como a Educação Física deveria ser realizada nas escolas, servindo também de apoio para a prática pedagógica do professor. Eles nos indicam o entendimento da localidade acerca do componente curricular e quais temáticas e conhecimentos ela deveria tratar no decorrer dos anos de escolaridade do ensino fundamental.

[25] Belo Horizonte e Betim foram citados porque fazem divisa com a cidade de Contagem.

5 A MATRIZ CURRICULAR DA CIDADE DE CONTAGEM

Neste capítulo abordaremos alguns momentos marcantes para a história da cidade de Contagem, local onde essa pesquisa se passa. Em seguida, direcionaremos nosso olhar para sua organização educacional. Após, apresentaremos o processo de elaboração da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, sob a indicação dos documentos e materiais da Seduc e apontamentos dos participantes do processo. Buscaremos, inclusive, analisar a indicação da mesma em processos de seleção docente do município. Por fim, apresentaremos a referida Matriz, sua organização e seu conteúdo.

5.1 A cidade de Contagem e seu sistema educacional

O local do qual falamos nesta pesquisa é a cidade de Contagem, no estado de Minas Gerais. Buscaremos aqui relatar, através de um breve histórico, os traços de sua identidade e as transformações que configuraram a cidade sob o ponto de vista atual. Falamos de uma cidade urbana e com traços e localidades rurais. De grandes culturas religiosas e patrimônios históricos preservados. Contagem das Abóboras, das Jabuticabas[26], dos Arturos[27], do Comércio e das Indústrias. Contagem de ontem e de hoje.

Diversas versões indicam como ocorreram os primeiros relatos do processo histórico dessa cidade, que marcam inclusive o nome com o qual a cidade foi batizada, Contagem das Abóboras. Uma das versões[28] indicada no **Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Cultural do Município de Contagem Estado de Minas Gerais** (2009) e na **Revista Histórica do Município** (2011 e 2013) nos mostra que, por volta de 1701, um dos caminhos utilizados para levar diversas mercadorias para outras cidades mineiras, como Mariana, Sabará e Ouro Preto, era justamente onde atualmente se localiza Contagem, que fazia parte do distrito de Sabará. Em 1702, a Coroa Portuguesa, para evitar que o ouro pudesse ser extraviado por essas áreas, fechou esse caminho e instituiu que, nessas localidades de trânsito de mercadorias,

[26] As terras que vieram a se constituir como Contagem eram ricas em grande quantidade de “pés” de jabuticabas, tornando-se este um alimento típico do município.
[27] Arturos é uma comunidade que há mais de 100 anos preserva tradições da cultura negra no Brasil é patrimônio imaterial da cidade.
[28] As demais versões, embora descritas no **Atlas...** (2009) e na **Revista Histórica de Contagem** (2011 e 2013), são contestadas por apresentarem falhas em sua comprovação.

deveria ser mantido um posto para contagem, registro e cobrança de impostos, chamado de Registro Fiscal.

Devido ao grande movimento, indicaram que fosse instalado na região das Abóboras esse posto, constituiu-se, então, o posto fiscal “Registro das Abóboras” da Comarca do Rio das Velhas. Esse e outros postos serviam de arrecadação de impostos sobre os produtos que por ali transitavam e “as primeiras entradas pelo Registro das Abóboras [...] datam agosto de 1716” (CONTAGEM, 2009, p. 14). Afirma-se ainda, que registros desse posto indicavam a contagem de gados para outras cidades, como Sabará.

Com a instituição desse posto fiscal e a possibilidade de lucro advindo do número de pessoas que passavam por lá, iniciaram-se povoados em seu entorno e, em 1725, construíram a Capela de São Gonçalo do Amarante[29]. A constituição da capela deu origem ao nome do povoado que passou a ser designado como Arraial de Sam Gonçalo da Contagem das Abóboras.

O posto fiscal de Registro das Abóboras funcionou até 1759, quando veio de Lisboa uma ordem para seu fechamento. Mesmo diante dessa situação, o povoado que crescera no entorno da Capela de São Gonçalo continuou sua trajetória de plantios e criações. Em 1831, Contagem possuía 2.155 habitantes contabilizados, entre livres e cativos, dados esses que foram obtidos após a realização do recenseamento de Minas Gerais. Os primeiros registros de escolas na região de Contagem, segundo a **Revista Histórica de Contagem** (2011) ocorreram em 1836.

Somente em 30 de agosto[30] de 1911, após a promulgação da Lei nº 556, Contagem foi levada à condição de município (REVISTA..., 2013) e de ser ligada ao município de Santa Quitéria (atual cidade de Esmeraldas). Segundo o **Atlas...** (2009), “em 1º de junho de 1912, o município foi instalado, dando continuidade aos mandos dos coronéis, oligarquia presente até 1938, quando Contagem perde sua condição de município” (REVISTA..., 2011, p. 18), e passou a pertencer novamente a outro município, passou a ser considerada distrito do município de Betim.

Em 1914, criaram o primeiro grupo escolar da cidade, organizado de forma mista, abrigou as antigas cadeiras de meninos e meninas, “criando e organizando o ensino oficial, pôs fim às escolas singulares, para o sexo feminino e masculino”

[29] A capela passou por diversas reformas e atualmente é uma das principais igrejas católicas do município, localizada na regional sede, no bairro Centro, denominada de Igreja Matriz de São Gonçalo.
[30] Data que se comemora o aniversário da cidade.

(REVISTA..., 2011, p.24). Esse grupo escolar foi construído na região sede da cidade, conhecida atualmente como bairro Centro. O grupo recebeu o nome de Grupo Escolar Doutor Sabino Barroso[31].

A criação desse modelo de escola se deu após a reforma educacional de 1906[32], promulgada por João Pinheiro. Após a construção do primeiro grupo escolar, outras unidades escolares foram construídas em diversos locais do município, conforme seu crescimento populacional.

Na década de 1940, após a criação da Cidade Industrial, “a cidade passa a sediar [...] o maior complexo industrial do estado” (CONTAGEM, 2009, p. 11), onde grandes empresas[33] iniciaram suas instalações e produções. Em 1949, Contagem conseguiu novamente sua emancipação, saiu da condição de distrito para ser novamente município. Nesse momento, possuía cerca de 10.063 habitantes (CONTAGEM, 2009).

O crescimento econômico e industrial de Contagem alavancou e, nos anos de 1970, criaram o Centro Industrial de Contagem, o CINCO. Seguindo padrões de modernidade, esse local logo foi alvo de empresas e indústrias, que demonstraram interesse de implantação no novo centro industrial da cidade. Nas décadas de 1980, 1990 e início de 2000, ocorreu um largo crescimento industrial e comercial da cidade, através da ampliação das Centrais de Abastecimento de Minas Gerais (CEASAMINAS) e instalação de shoppings (CONTAGEM, 2011).

Com o decorrer dos anos, Contagem se tornou uma das principais cidades da região metropolitana e de Minas Gerais. De acordo com o censo estimativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2017, a cidade conta com aproximadamente 658.580 habitantes.

Atualmente, 2017, a Rede Municipal de Educação de Contagem atende a quatro seguimentos da educação básica, a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Fazem parte do sistema educacional[34] da cidade 70 escolas de ensino fundamental. Destas, 69 em funcionamento e 1 aguardando inauguração, 37 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e 12 escolas que atendem o ensino médio e médio-técnico

[31]Atualmente a escola se chama Escola Municipal Doutor Sabino Barroso.
[32] Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, promulgada por João Pinheiro.
[33]Empresa Estamparia, 1944, com a produção de tecidos; Empresa Magnesita, em 1945, com produção de refratários sílico-aluminosos; Empresa Cimento Itaú, 1945, produzindo cimentos. Empresa Vilma, 1950, produção de macarrões.
[34]Dados obtidos juntamente ao setor de funcionamento escolar da Seduc em setembro/2017.

(Fundação de Ensino de Contagem – FUNEC), além de 26 creches conveniadas e 35 escolas estaduais.

O ensino fundamental da cidade é organizado em ciclos de formação humana. Segundo os livretos de referência para a construção das propostas do 1º e 3º ciclos, que foram elaborados por uma comissão multidisciplinar de profissionais, respectivamente nos anos de 2004 e 2003. Essa organização por ciclos foi implantada de forma gradativa, teve início no ano de 1998 e tinha como objetivo "a melhor adequação às características do desenvolvimento humano" (CONTAGEM, 2003, p. 4).

No livreto do 3º ciclo é indicado que essa estruturação de desenvolvimento humano respeita as características específicas de cada fase ou idade de formação. No mesmo texto, as fases são indicadas como: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta.

Conforme o documento **Relatório de Gestão da Coordenadoria Educação Básica da Secretaria de Educação de Contagem Gestão 2005-2012**[35], elaborado em 2012, essa organização em ciclos de formação humana adotada pelo município é respaldada pela Lei nº 9.394/96 (LDB). Trata-se de uma "proposta de estruturação da escola que envolve a organização dos tempos e espaço a fim de torná-los mais flexíveis e mais atentos às especificidades dos estudantes" (CONTAGEM, 2012a, p. 34).

As etapas da implementação do ciclo de formação humana na cidade de Contagem bem como os documentos normativos são indicadas nesse relatório:

> A regulamentação da Reorganização dos Tempos Escolares em Ciclos se deu por intermédio do Adendo II ao Regimento das Escolas Municipais de Contagem, de 04 de dezembro de 1997. Em 2000, o decreto nº 10.454, de 18 de abril, instituiu na Rede Municipal os Ciclos Dinâmicos de Formação Humana. A Emenda ao Regimento Escolar das Escolas Municipais de Contagem, de 06 de outubro de 2006, regulamentou a reorganização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana. (CONTAGEM, 2012a, p. 34).

Portanto, assim como indicado nos livretos e referenciado aqui, vemos que os ciclos de formação vão se estabelecendo no decorrer dos anos. A modificação do sistema seriado para sistema ciclo inicia-se em 1997, através da legislação, mas se dá efetivamente em 1998, com o início de sua implantação gradativa.

---

[35] Optamos por nos referir a esse documento nas próximas páginas como **Relatório de Gestão 2005-2012**.

Com relação à organização dos ciclos de acordo com a idade ou desenvolvimento dos estudantes, o livreto que aborda referenciais para o 1º ciclo faz inferência à criança e à infância, indicando em alguns momentos, inclusive, um recorte de idade que vai de 06 a 08 anos. Já o livreto[36] de referenciais do 3º ciclo, embora não indique idade, refere-se constantemente ao adolescente.

O sistema de ciclos adotado pela Secretaria de Educação de Contagem desde 1998, indicados no **Relatório de Gestão 2005-2012**, que configura até os dias atuais divide-se em três ciclos, são eles:

> ● 1º ciclo: ciclo da infância – crianças de 6 a 8 anos de idade.
> ● 2º ciclo: ciclo da pré-adolescência – pré-adolescentes de 9 a 11 anos de idade.
> ● 3º ciclo: ciclo da adolescência – adolescentes de 12 a 14 anos. (CONTAGEM, 2012a, p. 34).

Em cada ciclo, temos a divisão de três anos, que são etapas nas quais os estudantes passarão no decorrer do ciclo. Cada etapa se refere a um ano de escolarização. Assim, o quadro 1 abaixo nos mostra como os ciclos são organizados da seguinte forma:

Quadro 1: Organização do Ciclo de Formação Humana

Ciclo	Ano	Idades
1º	1º, 2º e 3º anos	6 a 8 anos
2º	1º, 2º e 3º anos	9 a 11 anos
3º	1º, 2º e 3º anos	12 a 14 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa sistematização do ciclo (QUADRO 1), os estudantes iniciam o ensino fundamental por volta dos seis anos de idade e concluem com aproximadamente quatorze/quinze anos (caso não haja retenção ao final de algum ciclo). No referido sistema, a retenção do estudante que não alcançar os objetivos previstos para a etapa de ensino em que se encontra ocorrerá no último ano de cada ciclo. Portanto, nos primeiros e segundos anos dos ciclos, não há retenções por aprendizagem dos conteúdos, apenas por excesso de faltas.

Os livretos mencionados foram utilizados como referencial para a construção das propostas curriculares de cada escola, através de discussões com os

[36]O livreto de referenciais para o 2º ciclo não foi encontrado para análise.

professores, conforme descrito nos documentos. Os referenciais foram construídos por profissionais da rede, equipe da Secretaria de Educação e assessores externos.

Em 2003 e 2004, ainda não havia uma proposta curricular para a Rede Municipal de Educação de Contagem. Com esses referenciais, buscaram momentos de discussões entre os professores de cada escola, visando à elaboração dos currículos para as unidades de ensino. No caso do 3º ciclo, esses deveriam abranger as nove áreas de conhecimento indicadas: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português, porém, não indicavam um organização curricular comum à Rede Municipal de Educação de Contagem.

5.2 O processo de elaboração da Matriz Curricular de Educação Física: o que os materiais produzidos pela Secretaria de Educação nos indicam?

Como podemos notar, embora houvesse movimentações da Seduc com relação à implementação dos ciclos de formação humana e produção de materiais que vinham como orientações curriculares, ainda não havia um currículo comum para a rede, que indicasse a especificidade de cada disciplina curricular. Em busca de compreendermos como se deu esse processo de direcionamento às especificidades das disciplinas e posterior desdobramento em matrizes curriculares, consultamos alguns materiais/documentos[37] produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, que nos trazem informações e nos contam uma vertente dessa história, são eles:

- **Caderno de Propostas da III Conferência Municipal de Educação**[38], de 2007: “apresenta a concepção que norteia o Ensino Fundamental na rede municipal de Contagem, um histórico das ações desenvolvidas pós I Conferência Municipal de Educação e propostas a serem apresentadas na II Conferência Municipal.” (CONTAGEM, 2007, p.18);
- **Relatório de Gestão 2005-2012**: aborda diversos assuntos acerca das organizações do sistema educacional da rede no período dessa gestão, fazendo

[37] As imagens referentes aos documentos/materiais citados podem ser encontradas no capítulo 2, Aspectos Metodológicos, deste estudo.
[38] No decorrer do texto, utilizaremos o termo “*Caderno de propostas*” para referenciar o documento.

indicação sobre o processo de elaboração das matrizes, apontando ações em organização cronológica;

- Apostila **Boletim de Avaliação Escolar**: Concepções e operacionalização do sistema 2012: a apostila que tem por objetivo esclarecer e orientar o uso do programa informatizado Boletim Escolar;
- **Matrizes de Referência Curricular**, 2010: em sua apresentação assinada pelo então secretário de educação à época, professor Lindomar Diamantino, o documento nos indica, sucintamente, o processo de elaboração das matrizes de referência.

Em 2005, aconteceu no município a I Conferência Municipal de Educação, sendo convocada pelo decreto nº 181, de 02 de setembro de 2005, cujo tema foi "Construindo Políticas Públicas de Educação Para Todos". Após, em 2007, ocorre a II Conferência Municipal de Educação, convocada pelo decreto nº 766, de 20 de setembro de 2007, abordando o tema "Inclusão, formação e aprendizagem como componentes para a qualidade em educação". Essas conferências visam promover um espaço de discussão social e democrática acerca da educação.

O material **Caderno de Propostas** abarca a organização de propostas de várias instituições, escolas municipais, sindicato de profissionais da educação e da Seduc, direcionadas à II Conferência Municipal de Educação. Dentre as propostas indicadas no decorrer do documento, no item 9, chama-nos atenção a proposta de nº 50, que aborda a organização curricular por áreas de conhecimento, indicando:

> 50. Constituir grupo de estudos com o objetivo de estabelecer proposta curricular que mencione as capacidades e conceitos específicos dos diversos componentes, tendo como referência os PCN's, os Parâmetros Internacionais, os Referenciais Curriculares Municipais e os Livros didáticos adotados na rede municipal. (CONTAGEM, 2007, p. 31).

Essa proposta demonstra-nos que, embora o município ainda não possuísse uma proposta curricular comum, voltada para as especificidades dos componentes curriculares, há possivelmente nesse momento uma movimentação dos profissionais de educação acerca dessa necessidade de organização curricular. Essa necessidade é expressa por meio da proposta indicada acima, que faz parte de várias propostas indicadas para a II Conferência Municipal de Educação, que aconteceu no final do ano de 2007.

Já o documento **Relatório de Gestão 2005-2012** nos mostra que houve em 2008 um curso denominado de “Aspectos conceituais e metodológicos das diferentes áreas de conhecimento”, indicado aos professores, que iniciaria o processo de elaboração das matrizes curriculares. Porém, o documento não nos mostra como foi o processo de realização do curso, carga horária, datas, abordagens, professor que proferiu o curso, participantes, entre outros, sendo esta a única referência ao curso.

Ainda o material **Relatório de Gestão 2005-2012** nos demonstra que no ano de 2009, a Seduc instituiu o Programa Municipal de Qualidade Educacional. O texto do referido documento nos mostra que esse programa buscava:

> garantir educação de qualidade social para todos os estudantes da Rede Municipal por meio de planejamento coletivo, disponibilização de recursos, oferta de formação continuada, reconhecimento e respeito à diversidade, valorização dos trabalhadores em educação, fortalecimento de parcerias intersetoriais. (CONTAGEM, 2012a, p. 35).

Em vistas de alcançar as metas do programa, algumas ações foram desenvolvidas. Dentre as ações desenvolvidas, está a estruturação do currículo da Rede Municipal de Educação de Contagem (CONTAGEM, 2012a).

Em outro material, a apostila **Boletim de Avaliação Escolar** (2012b), ao relatar o processo histórico de constituição desse instrumento de avaliação, que se fez necessário após a adesão do município ao Compromisso Todos pela Educação[39], indica que, em 2009, houve uma comissão composta por pedagogos da Rede Municipal de Educação, que se reuniu para discutir o processo avaliativo de cada escola e da necessidade de uma forma de registro única para a rede, “para que todas as unidades escolares tivessem a mesma diretriz, tanto no processo avaliativo, quanto no registro do processo” (CONTAGEM, 2012b, p.16). Porém, como referenciado no material, para que esse processo avaliativo e de registro único ocorresse, era necessário que houvesse um material de referência para a Rede Municipal de Educação de Contagem que pudesse ser seguido como diretriz. Esse documento relata que,

[39] O plano de metas **Compromisso Todos pela Educação** é pautado pelo Decreto Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Indica a adesão voluntária dos entes federativos, e que quando esta ocorrer, deve primar pela implementação de 28 diretrizes/metas, que visam à melhoria da qualidade da educação básica.

> nesse aspecto, a elaboração das matrizes de referência curricular e das expectativas de aprendizagem surgiu como uma necessidade de propiciar essa unicidade, definindo, para a rede municipal, o que é fundamental e imprescindível aos estudantes em trajetória no Ciclo de Formação Humana. (CONTAGEM, 2012b, p. 16).

Assim, podemos perceber aspectos comuns nos textos dos materiais **Relatório de Gestão 2005-2012** e **Boletim de Avaliação Escolar**. Esses materiais indicam que, no ano de 2009, por meio da necessidade de um documento comum à rede ou de ações visando alcançar metas do Programa Municipal de Qualidade Educacional, surgiu a busca pela estruturação curricular das áreas. O que deu origem às discussões das matrizes de referência curricular.

Embora o material **Relatório de Gestão 2005-2012** não indique o Compromisso Todos pela Educação, referenciado no **Boletim de Avaliação Escolar**, entendemos que, possivelmente, ambos tratem de ações sequenciais. Essas ações podem ter se organizado da seguinte forma, na qual inicialmente o município, por meio da Seduc, adere ao “Compromisso Todos pela Educação” (proposta federal), em 2007, que tinha como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação implementando 28 diretrizes/metas. Posteriormente, em 2009, instituiu-se o Plano Municipal de Qualidade Educacional, “que teve como diretriz continuar o cumprimento das metas de melhoria da qualidade medidas pelo [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –] IDEB e como objetivo garantir qualidade da formação dos estudantes” (CONTAGEM, 2012a, p. 35). Nessa citação, é possível perceber uma continuidade aos objetivos do compromisso aderido em 2007.

No **Relatório de Gestão 2005-2012**foi demonstrada uma tabela denominada de *Processo de elaboração e revisão das Matrizes de Referência Curricular*. Essa tabela lista as ações referentes ao processo de elaboração das **Matrizes de Referência Curricular**, compreendendo o período entre os anos 2008 a 2010, constando de ações que foram ou não desenvolvidas, demonstradas abaixo na figura 9:

Figura 9: Tabela do processo de elaboração e revisão das Matrizes de Referência Curricular

TABELA 7 - Processo de elaboração e revisão das Matrizes de Referência Curricular

Ação	Ano	Status da ação
Realização do Curso "Aspectos conceituais e metodológicos das diferentes áreas do conhecimento" para os professores.	2008	Desenvolvida
Instituição da comissão, composta por professores, pedagogos e gestores da rede municipal, para elaborar versão preliminar das Matrizes de Referência Curricular das diversas áreas do conhecimento.	2009	Desenvolvida.
Elaboração, em versão preliminar, das Matrizes de Referência Curricular de cada área do conhecimento.	2009	Desenvolvida.
Encaminhamento às escolas, para análise, da versão preliminar das Matrizes de Referência Curricular de cada área do conhecimento e consolidação das informações obtidas acerca das alterações propostas pelas escolas.	2009	Desenvolvida.
Estruturação dos Grupos de Trabalho (GT) para revisar as Matrizes de Referência Curricular de cada área do conhecimento, considerando os participantes da comissão para elaborar versão preliminar dessas matrizes.	2010	Desenvolvida.

Fonte: Contagem (2012a).

Figura 9: Tabela do processo de elaboração e revisão das Matrizes de Referência Curricular (continuação)

38

Ação	Ano	Status da ação
Revisão das Matrizes de Referência Curricular de cada área do conhecimento, considerando as sugestões encaminhadas pelas escolas.	2010	Desenvolvida.
Envio dos documentos produzidos aos consultores para revisão tendo como referência as discussões realizadas na comissão instituída para revisar as Matrizes de Referência Curricular de cada área do conhecimento	2010	Desenvolvida.
Publicação dos documentos produzidos.	2010	Desenvolvida.
Divulgação ampla dos documentos produzidos.	2011	Desenvolvida.
2ª revisão das Matrizes de Referência Curricular de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ensino Religioso e Inglês.	2012	Desenvolvida.
2ª revisão das Matrizes de Referência Curricular de Ciências, Matemática, Educação Física, Artes,	2012	Não desenvolvida
Encaminhamento, para as unidades escolares, em versão digitalizada, das Matrizes revisadas, de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ensino Religioso e Inglês.	2012	Desenvolvida

Fonte: Diretoria de Ensino Fundamental

Fonte: Contagem (2012a)

Essa estruturação do processo de elaboração das matrizes curriculares, segundo o material **Relatório de Gestão 2005-2012**, iniciou-se em 2008[40], por meio de um curso indicado para professores de diferentes áreas. Entretanto, foi se desenvolver e concretizar especialmente nos anos de 2009 e 2010, com participação de professores e gestores da Rede Municipal de Educação de Contagem, contando com a assessoria de consultores da UFMG e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), que auxiliaram no processo de construção e elaboração das propostas curriculares do município (CONTAGEM, 2012a).

O documento **Matrizes de Referência Curricular** nos mostra que participaram do processo de elaboração da matriz de Educação Física 12 professores (referenciados no documento como educadores). Esse documento não indica como tais professores foram selecionados, se por convite ou convocação, também não aborda a representatividade desse grupo frente ao número total de professores de Educação Física vinculados ao ensino fundamental da Rede Municipal de Educação naquele momento. Em uma estimativa[41] feita pelo setor de Gestão de pessoas da Seduc, observamos que, no ano de 2010, havia cerca de 198 professores de Educação Física vinculados à Rede Municipal de Educação do Município, número esse elevado em relação à quantidade de professores participantes. Com relação à consultoria pedagógica para a Educação Física, essa foi feita pela professora Dr.ª Vânia de Fátima Noronha Alves da PUC-MG.

A construção final, fruto desse processo de elaboração de diversos sujeitos da educação foi lançada em fevereiro 2010 e recebeu o nome de **Matrizes de Referência Curricular** (CONTAGEM, 2012a). Para a área de Educação Física, seu referencial foi intitulado de **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, que se configura como objeto da presente pesquisa.

Para confirmar o indicado acima, a apresentação do documento finalizado em 2010 nos diz que o mesmo passou por um processo de construção coletiva de diversos atores, professores, gestores e assessores, que participaram de formações nos últimos três anos que antecederam a elaboração da matriz, que ocorreu em

[40]Salienta-se que embora o **Relatório de Gestão 2005-2012** indique a realização de um curso em 2008, como o marco inicial do processo de elaboração das matrizes, o mesmo material, em outro momento, remete que a construção das matrizes se dá como uma das ações do Programa Municipal de Qualidade Educacional, instituído em 2009, demonstrando uma disparidade entre as informações.
[41] Estimativa feita em setembro de 2017.

2010. Logo, podemos entender que seja 2008, como também é indicado no **Relatório de Gestão 2005-2012**, porém, a tabela do processo de elaboração e revisão das **Matrizes de Referência Curricular** não nos relata a oferta de cursos de formação em 2009 e 2010. Apenas é indicado um curso em 2008 e, em 2010, um grupo de trabalho, no qual o documento não relata o que especificamente seria esse grupo e sobre quais discussões trataram. O que demonstra uma divergência entre os materiais e os documentos que referenciam o processo.

Em Contagem, “o currículo está estruturado a partir das Matrizes de Referência” (CONTAGEM, 2012b, p. 12), são essas “concebidas e formuladas como diretrizes na organização dos planos de trabalho, projetos e proposta curricular de cada instituição escolar” (CONTAGEM, 2012b, p. 12). A conceituação do termo diretriz nos remete ao entendimento de que esse documento, segundo a citação acima, configurou-se como uma orientação para embasar a proposta curricular das diversas escolas da Rede Municipal de Educação.

Posteriormente à divulgação das **Matrizes de Referência Curricular** do município, há a divulgação das “Expectativas de Aprendizagem”, também no ano de 2010. As expectativas para a Educação Física vinham como um desdobramento da matriz e tinham como objetivo “especificar algumas dimensões do conhecimento expressas nos descritores, bem como propiciar a avaliação numa perspectiva inclusiva e processual ao longo do Ciclo de Formação Humana.” (CONTAGEM, 2012a, p. 38).

O processo de elaboração das matrizes e das expectativas vai ao encontro da instituição do Boletim de Avaliação Escolar, que se deu de forma informatizada/digital, mecanismo que auxiliou na organização dos processos pedagógicos das escolas, onde foi “possível registrar informações sobre o trabalho a ser realizado pelos educadores e sobre o desenvolvimento de cada estudante, bem como acompanhar os processos pedagógicos” (CONTAGEM, 2012b, p. 30). Nesse instrumento, era necessário que o professor fizesse o lançamento dos códigos das expectativas a serem avaliadas em determinado período, para cada turma correspondente. A seguir as figuras 10 e 11 trazem um fragmento do campo Expectativa de Aprendizagem e um da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** para o 1º ciclo.

Figura 10: Fragmento Expectativa de Aprendizagem

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – 2011

Ordem	Codigo2010	EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º CICLO
1	X210076	Reconhecer práticas corporais historicamente situadas como os esportes, as danças, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras, como conteúdos da Educação Física.
2	X210077	Compreender o seu próprio corpo e o dos outros, considerando os limites e as potencialidades.
3	X03425	Respeitar as diferenças individuais (características físicas, pessoais e de desempenho motor).
4	X03428	Identificar as mudanças que ocorrem com o corpo quando este se movimenta: cansaço, coração palpitando, rubores no rosto, respiração alterada e outros.

Fonte: Contagem (2011).

Figura 11: Fragmento **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** –1º ciclo

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º CICLO - 2010

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 1º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em quatro eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Jogos e brincadeiras; III – Atividades rítmicas e expressivas; IV – Ginástica. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

Nº	Descritor	Comentários
D1	Compreender o seu próprio corpo e o dos outros, considerando os limites e as potencialidades.	As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, configuram um indivíduo com características próprias, com potencialidades e limitações. Deparar com suas potencialidades e limitações expõe o estudante ao risco de êxito ou de fracasso. Por isso, devem ser propostas situações que contemplam as possibilidades de o estudante arriscar, hesitar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de constrangimento. O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo estudante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminada.
D2	Respeitar as diferenças individuais (características físicas e de desempenho motor).	É fundamental dar oportunidades para que todos os estudantes tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas, favorecendo a inclusão de todos, a equidade e a ampliação de oportunidades de aprendizagem.
D3	Reconhecer algumas alterações provocadas pelo esforço físico, tais como cansaço, coração palpitando, rubores no rosto, respiração alterada, mediante a percepção do próprio corpo.	Esse descritor propõe que, por meio de suas sensações, o estudante reconheça as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades.

Fonte: Contagem (2010).

Ao analisarmos o documento que indica as “Expectativas de Aprendizagem”, observamos que, para a Educação Física, esse traduz um desdobramento da matriz curricular da área, transcreve seus descritores (grande parte desses na íntegra, como os demonstrados acima, marcados em amarelo) e cria novos códigos alfanuméricos. Esses códigos se tornam diferentes e mais complexos que os descritores e deveriam ser lançados no Boletim de Avaliação Escolar, no qual o professor indicaria se o estudante alcançou ou não cada expectativa. Assim, os materiais nos demonstram que, no ano de 2010, a Rede Municipal de Educação contava com o aporte das **Matrizes Curriculares** e das Expectativas de Aprendizagem, como diretrizes para embasar os processos pedagógicos das escolas.

Em síntese, podemos compreender, a partir dos materiais e documentos consultados, que o processo de elaboração das **Matrizes de Referência Curricular**, segundo a Seduc se organiza da seguinte forma, conforme quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Síntese das indicações contidas nos materiais e documentos consultados

Documento / Material	O que ele nos indica?
Caderno de propostas III Conferência Municipal de Educação	2007- Por intermédio da proposta de nº50, há a abordagem sobre a constituição de um grupo de estudos para estabelecer a proposta curricular para os diversos componentes curriculares.
Relatório de Gestão 2005-2012	2008 – Indicação de curso visando aspectos conceituais e metodológicos para professores. 2009 – Instituição do Programa Municipal de Qualidade Educacional, no qual uma das ações estabelecidas por ele tratava-se da estruturação do currículo. Organização da comissão e processo de elaboração preliminar das matrizes, com envio às escolas para análise. 2010 – Revisão das matrizes considerando as análises e elaboração/divulgação dos documentos produzidos.
Boletim de Avaliação Escolar	2009 – Indicação de comissão composta por pedagogos da rede que discutem sobre sistema único de avaliação, surgindo a necessidade de um material/diretriz que indicasse o que era fundamental ao estudante no decorrer do ciclo, surgindo assim as matrizes de referência curricular.
Matrizes de Referência Curricular 2010	2010 – Documento de construção coletiva, feito através de formações nos últimos três anos que antecedem sua publicação (2010).

Fonte: Elaborada pela autora com base em CONTAGEM (2007; 2010; 2012).

Embora esses documentos não nos indiquem de forma aprofundada como ocorreu o processo de elaboração das **Matrizes de Referência Curricular**, eles nos demonstram elementos ligados a esse processo, que mesmo genéricos, auxiliam-nos a pensar como as peças desse quebra-cabeça vão se entrelaçando e contando uma história para esse documento. História essa indicada através dos documentos municipais. Mas... e os participantes desse processo, o que eles têm a nos contar?

5.3 O processo de elaboração da Matriz de Referência Curricular de Educação Física: com a palavra os participantes.

Em vistas de buscar elementos que nos deem subsídios de forma aprofundada para compreendermos como foi o processo de elaboração da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** da cidade de Contagem, propomo-nos a entrevistar os participantes desse processo. Entrevistamos três professoras, juntamente com a consultora pedagógica. Portanto, neste momento da pesquisa, apresentaremos fragmentos das entrevistas com essas profissionais, que nos contam a história do documento sob o olhar de quem participou do processo. Utilizaremos também documentos e materiais da consultora pedagógica referentes ao curso, que nos auxiliaram na compreensão do mesmo.

Para mantermos o sigilo dos nomes das professoras participantes da pesquisa, bem como diferenciar as falas das mesmas, utilizamos, no decorrer do texto, a denominação: professora 1, professora 2 e professora 3, e quanto à consultora pedagógica: Consultora.

Em uma das entrevistas, a professora 2 relatou que a necessidade dos documentos curriculares surgiu inicialmente por intermédio da Conferência Municipal da Educação, promovida pela Prefeitura Municipal de Contagem. Abaixo o relato da professora

> Então, no conselho isso foi solicitado, então eu me lembro dessa discussão no conselho, que eu participei das reuniões do, não é do conselho não, me desculpe, é da Conferência Municipal de Educação, então tiveram a conferência de 2006 ou 2005, ou 2007. 2005 a 2007 teve uma conferência de educação, nessa conferência surgiu essa necessidade do documento, nela também relatado. (PROFESSORA 2).

No relato, a professora 2 não se recordou o ano, mas fala sobre ser entre 2005 e 2007. Assim, compreendemos que possivelmente a professora esteja se referido à proposta de número 50 da II Conferência Municipal de Educação (2007), que indica a necessidade da elaboração de propostas curriculares para os diversos componentes curriculares.

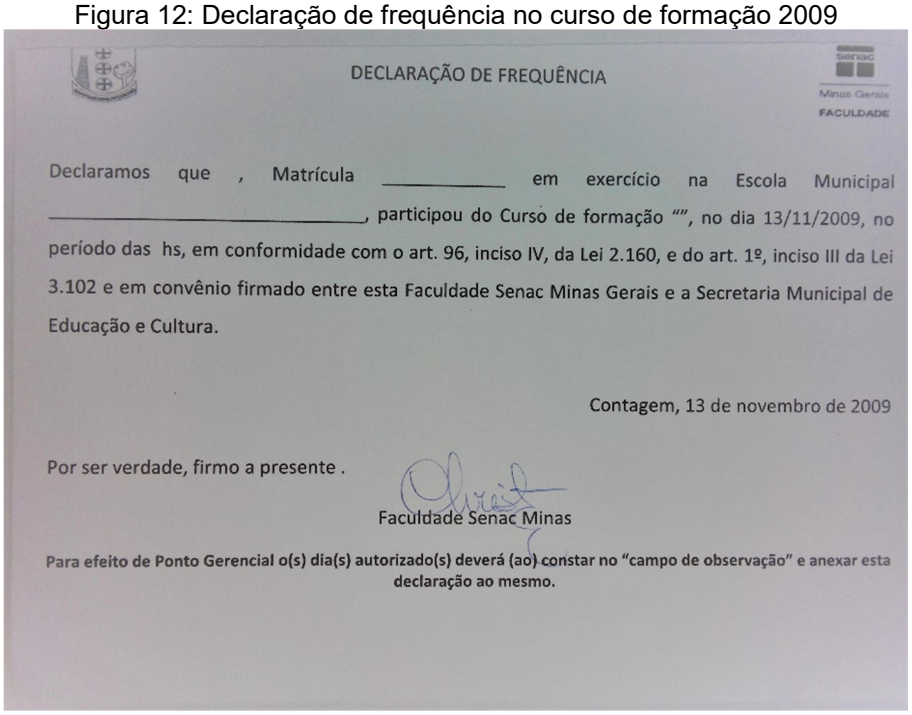
Por esse caminhar, as professoras entrevistadas nos indicaram que, no ano de 2009, iniciaram um curso de formação continuada promovido pela Seduc. Abaixo são elencadas algumas falas que demonstram esse direcionamento:

> A gente começou a formação em 2009. Eu lembro que foi logo que eu entrei nessa escola, que era o Pedro Pacheco [...]. Segundo semestre. Mais para o final do ano. (PROFESSORA 1).
>
> Era uma formação. A gente ia e ficava a sexta inteira, acho que era sexta também. A gente ficava lá a sexta toda debatendo, conversando. Foi muito democrático, muito [ênfase] democrático. Assim, todo mundo tinha/expunha a realidade da escola, possibilidades, todo mundo participou desta construção mesmo, do que a gente achava que deveria trabalhar [...]. Aí eu acho que o primeiro ano que eu trabalhei na rede foi 2009 mesmo, desde fevereiro de 2009. Aí tinha essa... igual foi feito esse ano, essa construção do dia de formação por área. (PROFESSORA 3).
>
> 2009. É eu estou fazendo...eu pensei que fosse depois disso, tem muito tempo [risos]. [...] É... mas aí é isso mesmo. Eu estava na escola Domingos Diniz Moreira, lembro um pouco dessa relação [...]. Eu tenho a impressão que foi no segundo semestre. (PROFESSORA 2).

Ao pensarmos na participação dos professores nos encontros do curso, ficou indicado pela Seduc a organização dos tempos pedagógicos (TP[42]) dos professores PEBII em cada dia da semana, de acordo com disciplina. No caso da Educação Física, os TP foram aglutinados nas sextas-feiras. Essa organização possibilitou ao profissional sua saída da escola nesse dia, sem que sua ausência prejudicasse o andamento da rotina escolar ou fosse considerada falta. No dia do curso de formação, os professores participantes recebiam uma declaração de frequência (FIG. 12), a qual era entregue na escola para constatação no ponto gerencial.

[42] Os tempos pedagógicos (TP) são horários dentro da carga horária do professor, destinados ao seu estudo, sendo esse tempo, no caso da Rede Municipal de Educação Contagem, cumprido dentro da unidade escolar que o professor atua, sem a presença de turmas e estudantes.

Figura 12: Declaração de frequência no curso de formação 2009



DECLARAÇÃO DE FREQUÊNCIA

Senac Minas Gerais FACULDADE

Declaramos que , Matrícula _____ em exercício na Escola Municipal _____, participou do Curso de formação "", no dia 13/11/2009, no período das hs, em conformidade com o art. 96, inciso IV, da Lei 2.160, e do art. 1º, inciso III da Lei 3.102 e em convênio firmado entre esta Faculdade Senac Minas Gerais e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Contagem, 13 de novembro de 2009

Por ser verdade, firmo a presente .

Faculdade Senac Minas

Para efeito de Ponto Gerencial o(s) dia(s) autorizado(s) deverá (ao) constar no "campo de observação" e anexar esta declaração ao mesmo.

Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Ao pensarem na organização do curso para além do conteúdo, com a demarcação de dia, horário e local, as professoras entrevistadas relataram que:

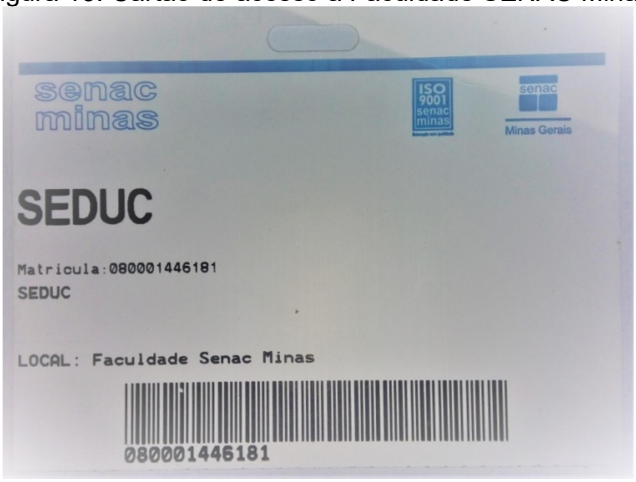
> Foi ao final do ano e aí, se eu não me engano, era de quinze a quinze dias que a gente ia para lá [...]. Não, era toda sexta-feira, era uma sexta-feira que era o meu TP. A gente ia para lá, SENAC[43] eu acho. (PROFESSORA 1).
>
> E aí eles colocaram a nossa área, educação física toda no mesmo dia e chegou um momento onde nós tínhamos esses encontros, eu acho que era a cada quinze dias, não me lembro muito bem, faz muito tempo [...]. A gente ia lá para o SENAC e fazia esses encontros lá, se reunia lá. (PROFESSORA 3).
>
> Foi lá no SENAC. Então, toda sexta pela manhã a gente encontrava lá. [...] esses momentos seriam na sexta-feira pela manhã, então a escola organizaria nossos tempos pedagógicos para que a gente desse aula em todos os horários, e nesse momento de planejamento que a gente cumpria em hora, dentro da escola, a gente iria então. (PROFESSORA 2).

Com relação ao local indicado pelas entrevistadas, localizamos um cartão de acesso às dependências da Faculdade SENAC Minas (FIG. 13), nos arquivos pessoais da consultora pedagógica. Nesse cartão, não há identificação nominal,

[43] O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é uma instituição educacional que oferece cursos visando o comércio e serviços afins. Nesse caso, foi utilizado apenas o espaço do Senac para realização do curso.

porém, apresenta a sigla Seduc, que se refere à Secretaria de Educação de Contagem.

Figura 13: Cartão de acesso à Faculdade SENAC Minas



Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

A organização dos encontros é confirmada também através dos relatos da consultora pedagógica que conduziu o curso de formação. Ela nos disse que a "gente se encontrava de quinze em quinze dias, nas sextas-feiras pela manhã [...] Esses encontros eles eram realizados lá no SENAC. E aí eram quinzenais, os professores eram liberados da escola para estar lá". (CONSULTORA). A consultora nos mostrou também um quadro que expressa o cronograma de datas dos encontros (FIG. 14).

Figura 14: Cronograma de datas dos encontros de formação continuada

PREFEITURA CONTAGEM

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE POLITCAS DE EDUCAÇÃO BASICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

FORMAÇÃO ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS – CRONOGRAMA

TURMA	AREA DO CONHECIMENTO	DIA DA SEMANA/ HORÁRIO	DATAS							
1	Ciências (3º ciclo)	segunda-feira 7:30 as 11:30 horas	31/08	14/09	28/09	05/10	19/10	26/10	09/11	23/11
2	Ciências (1º e 2º ciclos)	segunda-feira 13:30 as 17:30 horas	31/08	14/09	28/09	05/10	19/10	26/10	09/11	23/11
3	Geografia (3º ciclo)	terça-feira 7:30 as 11:30 horas	01/09	08/09	22/09	06/10	20/10	03/11	17/11	01/12
4	Geografia (1º e 2º ciclos)	quarta-feira 13:30 as 17:30 horas	02/09	09/09	23/09	07/10	21/10	04/11	18/11	02/12
5	História (3º ciclo)	quarta-feira 7:30 as 11:30 horas	02/09	16/09	30/09	07/10	28/10	11/11	25/11	02/12
6	História (1º e 2º ciclos)	sexta-feira 13:30 as 17:30 horas	04/09	18/09	02/10	09/10	30/10	13/11	27/11	04/12
7	Arte	quinta-feira 7:30 as 11:30 horas	03/09	10/09	17/09	01/10	29/10	12/11	26/11	03/12
8	Ensino Religioso	quinta-feira 7:30 as 11:30 horas	03/09	10/09	24/09	08/10	22/10	05/11	19/11	03/12
9	**Educação física**	**sexta-feira 7:30 as 11:30 horas**	**04/09**	**18/09**	**02/10**	**23/10**	**30/10**	**13/11**	**27/11**	**04/12**
10	Inglês	sexta-feira 7:30 as 11:30 horas	04/09	11/09	25/09	09/10	23/10	06/11	20/11	04/12

Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

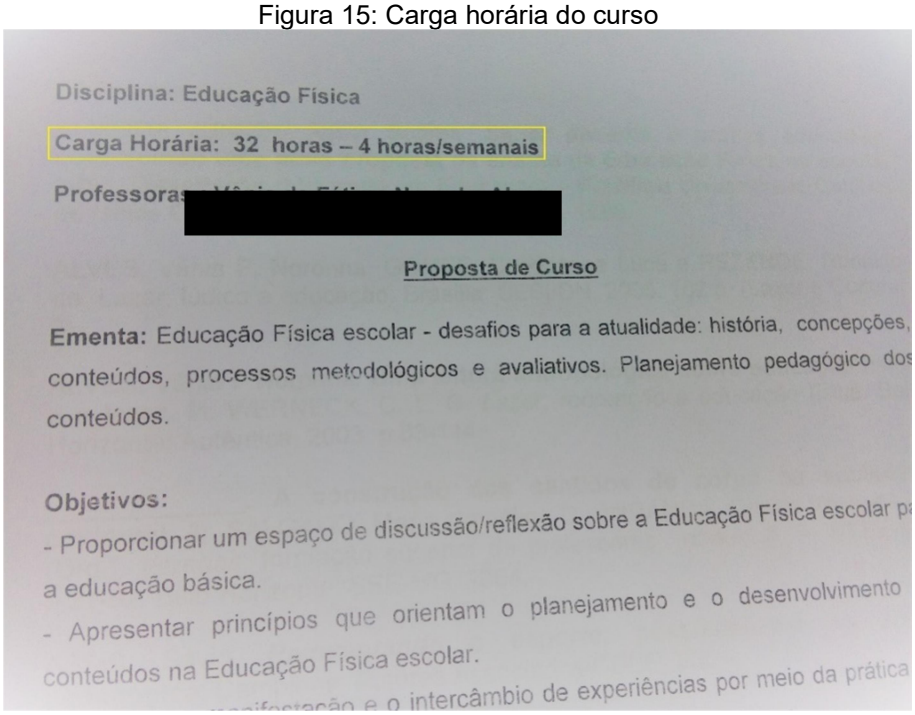
A figura 14 descreve um quadro com o cronograma das datas do curso de formação de nome ‘Formação aspectos conceituais e metodológicos’, porém, não nos diz sobre o ano de realização do curso. A consultora nos mostrou o material como integrante do curso de formação continuada ocorrido em 2009, com vistas à elaboração da matriz de referência curricular.

Percebemos, por meio das entrevistas, a indicação de um curso de formação continuada realizado em 2009, cujo nome se encontra expresso no material acima. Porém, ao consultarmos a tabela do processo de elaboração e revisão das Matrizes de Referência Curricular[44] do documento **Relatório de Gestão 2005-2009**, notamos que, nesse quadro (FIG. 14), o curso denominado de “aspectos conceituais e metodológicos para diversas áreas de conhecimento” é referenciado como efetuado em 2008, mas não há indicação de curso em 2009. Embora o cronograma acima não relate o ano de realização do curso, ao verificar as datas nos calendários de 2008 e 2009, percebemos que elas estão de acordo com o calendário do ano de 2009. O que nos remete ao entendimento de que o curso acima citado fora realizado em 2009, e não em 2008, como indicado no documento **Relatório de Gestão 2005-2009**. Uma possibilidade é que o curso tenha ocorrido tanto nos anos de 2008 como 2009, mas, ao verificarmos a tabela do processo de elaboração e revisão das **Matrizes de Referência Curricular**, não há indicação de curso de formação continuada em 2009. O que não está de acordo com as entrevistas e materiais do curso disponibilizados pela consultora pedagógica.

A partir do relato da consultora, do cronograma acima e de outro material que relata a proposta do curso, cedidos pela consultora pedagógica, temos o curso realizado por meio de 8 encontros presenciais, com 4 horas cada. Assim, o curso perfaz a carga horária total de 32 horas/aula, conforme figura 15 abaixo.

[44] A tabela do processo de elaboração e revisão das **Matrizes de Referência Curricular** ações encontra-se disponível para visualização nas páginas63 e 64 desta pesquisa.

Figura 15: Carga horária do curso


Disciplina: Educação Física

Carga Horária: 32 horas – 4 horas/semanais

Professoras [redacted]

Proposta de Curso

Ementa: Educação Física escolar - desafios para a atualidade: história, concepções, conteúdos, processos metodológicos e avaliativos. Planejamento pedagógico dos conteúdos.

Objetivos:

- Proporcionar um espaço de discussão/reflexão sobre a Educação Física escolar p a educação básica.
- Apresentar princípios que orientam o planejamento e o desenvolvimento conteúdos na Educação Física escolar.

...o intercâmbio de experiências por meio da prática

Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Com relação à forma de divulgação do curso e à participação dos profissionais, buscamos entender como se deu a veiculação do curso entre os professores da Rede Municipal de Educação. Buscamos compreender como essa divulgação chega até o professor e se ela se dá por meio da adesão ou convocação. Os relatos das entrevistas registraram que:

> Foi convite. (PROFESSORA 1).
>
> Não acho que era uma coisa que a secretaria obrigou, eu acho que eles falaram na época que ia ter o certificado, para quem quisesse participar e não foi falado inicialmente que seria a construção da matriz, falou-se que seria uma formação. (PROFESSORA 3).
>
> A gente recebeu na escola comunicados mesmo, via ofício, falando que iam ter essas formações para construir, como se fosse a matriz curricular mesmo. [...] É... eles encaminharam esses ofícios para as escolas, perguntando quem gostaria de participar nesses momentos (PROFESSORA 2).

Podemos compreender, por meio das falas acima, que a Seduc enviou, em formato de ofício, convites que indicavam a oferta do curso de formação continuada, convidando os professores de áreas para sua participação. A consultora pedagógica indicou não se recordar como se deu a escolha dos professores participantes do curso e que não sabe ao certo o motivo de sua escolha. Entretanto, indica que

possivelmente seria por sua participação na elaboração do referencial curricular do estado de Minas Gerais, denominado de Conteúdos Básico Comum (CBC) e, naquele momento, estava como consultora de uma rede de ensino particular, o que poderia ter influenciado em sua escolha, embora ela não se recorde. Relatou ainda que recebeu o convite de um profissional da Seduc, que lhe explicou que a proposta da prefeitura consistia na elaboração de uma matriz curricular.

Com relação à divulgação do objetivo do curso, a consultora pedagógica indicou que, ao ser convidada para ministrar o curso de formação, fora orientada sobre a construção da matriz, “ele era só para reorganizar a matriz” (CONSULTORA). Porém, toda a organização e desenvolvimento do curso foi proposta e ministrada pela consultora pedagógica, que quando indagada sobre sua participação no decorrer do curso relata que “eu fiz tudo. Eu fiz o curso. Eu dei o curso primeiro e depois organizei a matriz. Tudo fui eu” (CONSULTORA). É por meio desse relato que a consultora nos disse que a Seduc a convidou para ministrar um curso, cujo objetivo consistia na elaboração da matriz curricular de Educação Física, porém, toda a organização do mesmo ficou de acordo com o a experiência e conhecimentos da consultora.

Quando nos referimos à chegada dos convites/ofícios aos professores, não sabemos ao certo se foi vinculado o curso de formação continuada ao objetivo da construção da matriz, pois as falas acima demonstram pontos de divergência nesse aspecto, e os ofícios utilizados na época não foram localizados para a pesquisa. Uma das professoras enuncia ainda que:

> Eu acho que ao longo do processo, a gente foi amadurecendo a ideia da construção. Eu acho que foi até da necessidade da questão que nós professores colocamos, que a gente não tinha uma referência. [...] Eu não acredito que a intenção a princípio tenha sido assim: “Vamos reunir para fazer formação”, eu acho que era uma formação, que depois, de acordo com as necessidades, que eu acho foi de todas as áreas, que foram construídas nessa mesma época [...]. Eu não sei se a Secretaria de Educação chamou para esta intenção, mas a Secretaria de Educação propôs a formação e eu acho que surgiu essa necessidade de ter matrizes para todas as áreas. (PROFESSORA 3).

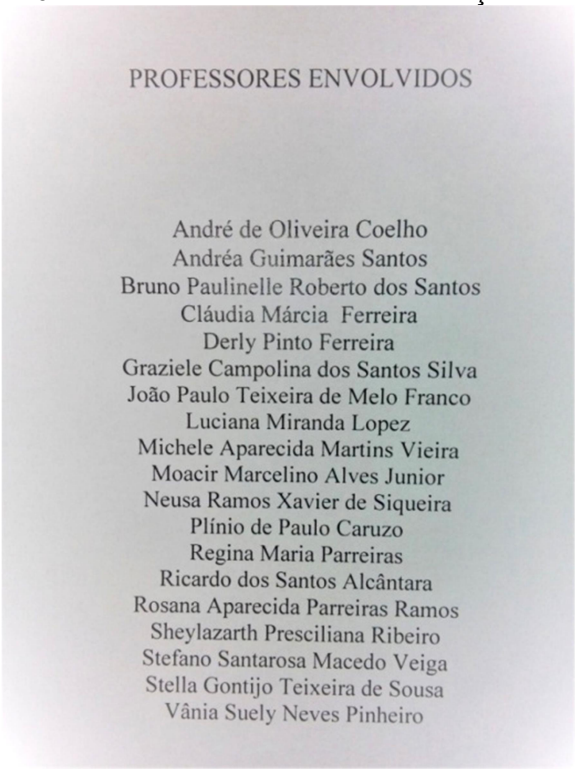
Por meio do relato acima e do relato anterior da professora 2, que, ao ser indagada sobre a existência de algum material específico para a Educação Física, diz-nos que “nós não encontrávamos” (PROFESSORA 2) e da ausência de materiais e de documentos da Seduc, podemos indicar que não havia proposições curriculares

específicas para cada área ou disciplina antes do processo de elaboração das matrizes. Os materiais utilizados tinham como referência a implementação dos ciclos de formação humana[45], e não indicavam as especificidades das áreas. O fato de não se ter algum referencial curricular específico a disciplina, antes da matriz, é visto também na entrevista da consultora pedagógica, que, ao ser questionada sobre essa existência, relata-nos que não havia proposições anteriores, diz-nos que "se tinha, não chegou na minha mão não. E também os professores, não... não indicaram nada" (CONSULTORA). Ela ainda nos diz: "parece que eles trabalhavam cada um por si, e sei lá, estava muito à condição das escolas, que as condições eram muito precárias." (CONSULTORA).

Ao pensarmos no número de professores participantes do curso de formação continuada, temos a indicações de que esse número nem sempre foi o mesmo. Embora a ficha técnica aborde o nome de 12 nomes professores, os relatos das entrevistas, tanto das professoras como da consultora nos demonstram que havia uma quantidade maior de professores participantes, porém, nem todos chegaram a concluir o curso. Em um dos materiais particulares da consultora, que retrata o processo de elaboração da matriz, há em sua segunda página, a indicação de 19 professores envolvidos no processo. Abaixo a figura 16 traz a relação de professores participantes do curso de formação.

[45] Referenciados no subcapítulo 4.2. O processo de elaboração das matrizes curriculares: o que os materiais produzidos pela Secretaria de educação nos indicam?

Figura 16: Professores envolvidos na elaboração da matriz



Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Ao confrontarmos os nomes presentes nesse material com os nomes presentes na Ficha Técnica do documento final da matriz, é possível perceber que os nomes de sete professores não são abordados nessa redação final. Possivelmente, esses professores participaram de alguns encontros, mas não realizaram o curso em sua totalidade, como citado na fala abaixo:

> Eu lembro que o grupo começou maior, a gente começou com... não lembro o número exato, uma pena que não tenham guardado as listas de presença, mas a gente tinha as listas de frequência, inclusive para justificar junto à escola. Então a gente recebia os atestados para ir para a escola, só que, provavelmente esses documentos se perderam, não é, frente à prefeitura, mas a gente começou assim, com um grupo muito maior e quando foi finalizando, a gente tinha tipo a metade das pessoas. Então, na minha opinião, a gente ainda terminou com um grupo significativo, em função da história de Contagem [...]. No início nós éramos mais ou menos umas 25/30 pessoas, acho que não passava muito disso não. Mas a realidade da rede era muito maior que isso [...]. Então, a gente tinha assim, um quantitativo, vou chutar por baixo, de uns 300 professores de Educação Física na rede. Quando a gente pensa na representatividade disso, é evidente que a gente está falando que é pouco representativo. (PROFESSORA 2).

Um levantamento realizado junto ao setor de gestão de pessoas da Seduc em setembro de 2017 indicou que, em 2009, havia cerca de 198 professores de

Educação Física na Rede Municipal de Educação de Contagem. Ao analisarmos essa estimativa com o número de professores participantes do curso ou que efetivamente o concluíram, é possível indicarmos uma baixa participação ao curso de formação continuada. No decorrer das entrevistas, as professoras e a consultora pedagógica abordaram alguns possíveis motivos para essa não continuidade ou baixa participação.

> E eu lembro assim vagamente, de que eles comentavam que o ideal seria que todos os professores de Educação Física do município pudessem participar, mas que não era a realidade, que eles não podiam sair da sala, e que pelo fato de ser um trabalho a mais, muitos também não quiseram participar, pois era um momento que eles iam ter que estudar, que eles iam ter que ler, que eles iam ter que se envolver com a produção, com a produção da matriz, e aí muitos nem toparam fazer isso. Então esse grupo que eu realmente não sei como foi selecionado, ele tinha essa característica, tinha um grupo que representava os outros e que também se dispuseram a participar. (CONSULTORA).

> Como eu te expliquei, eu também trabalhei dentro da Secretaria de Esportes, nós tentávamos convocar os professores para as conferências de esporte. A gente tinha muito pouco sucesso na mobilização dos professores, de Educação Física. [...] O meu olhar sobre isso é que os professores que não participaram, eles não participavam, tinham outros compromissos ou trabalhavam em outras escolas, tinham que sair correndo de uma rede para outra. E aí, não que eu não quisesse ou os professores que estavam lá não quisessem, mas acabou que a gente tinha uma proposta que era sexta-feira de manhã, eu não lembro se sexta-feira à tarde também tinha, mas por exemplo, já dificultava para os professores da tarde participar. Foi se perdendo eu lembro, que tinham algumas paradas, a gente teve que parar em alguns momentos [...], às vezes, essas paradas também desmobilizaram alguns professores, mais no final nós tivemos um grupo forte e firme, que conseguiu manter a proposta e construiu o documento. (PROFESSORA 2).

Por meio dessas falas, podemos listar alguns motivos para a baixa representatividade no início e decorrer do curso, como: desinteresse em se envolver com outro trabalho para além das tarefas executadas na escola; dificuldades de saída da escola; e horário de realização do curso que não contemplava os turnos de trabalho dos professores ou que dificultaria a logística de locomoção e deslocamento do professor que estivesse em escolas ou redes diferentes entre o primeiro e segundo turno. Porém, as duas falas nos relataram também a representatividade do grupo perante os outros profissionais e a existência de um grupo engajado com a proposta de elaboração da matriz curricular para a Educação Física.

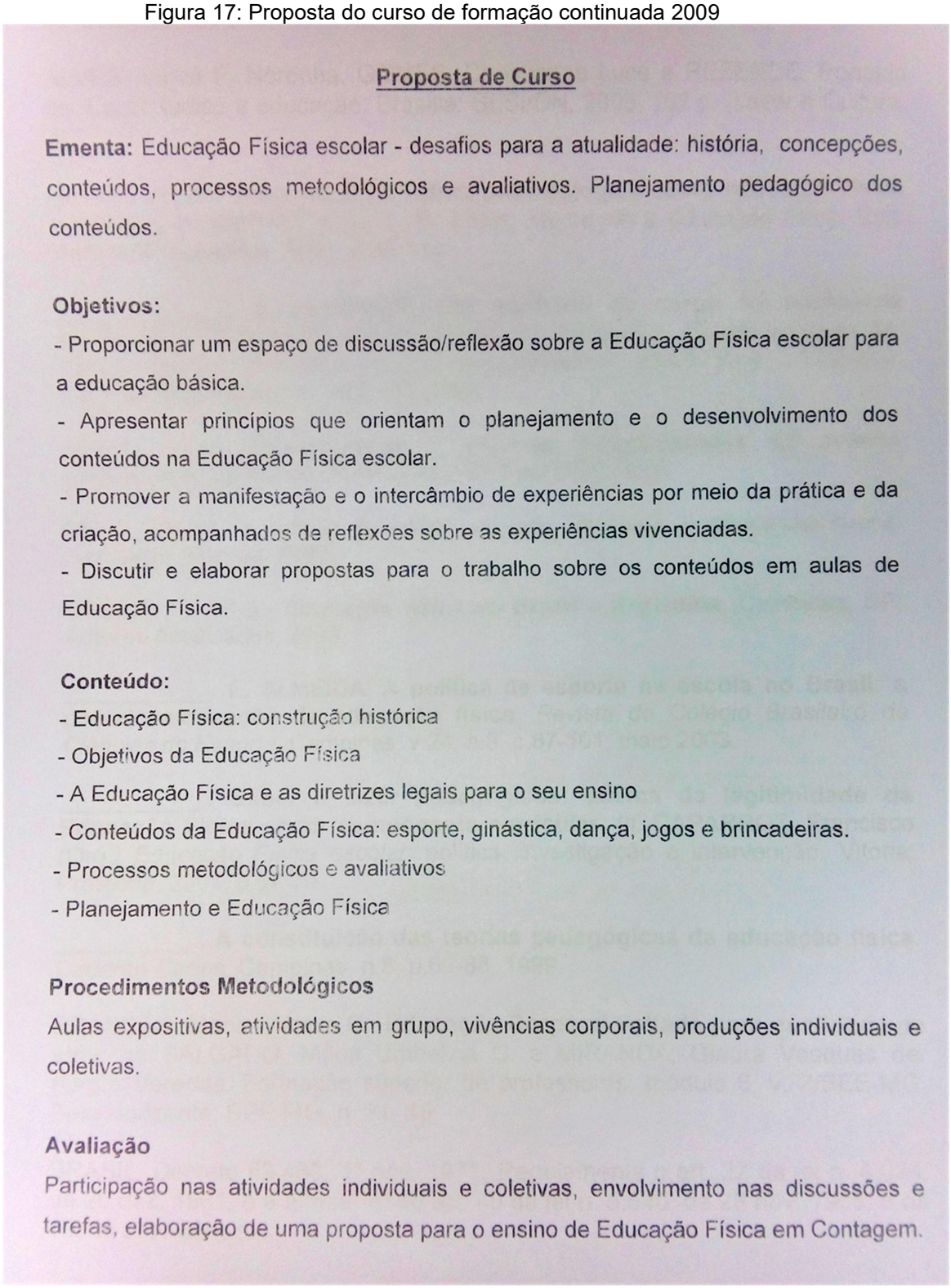
Com relação ao processo de organização inicial do curso e conteúdo, as professoras e a consultora nos relataram:

> Acho que o primeiro encontro eles fizeram uma apresentação da proposta, e depois nós já fomos para a sala, cada um direcionador, o nosso no caso foi a CONSULTORA [indicação nossa], que seria a pessoa que trataria dos temas, conversaria sobre as questões mesmo da área de Educação Física e, a partir disso, a gente pensaria as propostas curriculares. (PROFESSORA 2).

> As pessoas que estavam lá, elas sempre falavam isso para mim, “nossa que oportunidade que a gente está tendo, de rever, revisitar os conceitos, os conteúdos”. E muita coisa a gente teve que voltar mesmo, desde a história da Educação Física, às concepções de Educação Física, para eles poderem até dar uma atualizada assim. Era um grupo muito heterogêneo, tinha gente que já tinha muito tempo de Educação Física, que foi formado inclusive em uma outra lógica, eu lembro inclusive dessa minha amiga Ana [nome fictício], que a nossa formação foi na época da ditadura, e aí então até para quebrar alguns conceitos era difícil, não é? E tinha gente que era recém-formado. Eu não me lembro se todos tinham a formação em Educação Física, ou se tinha alguém que na época ainda não tinha, ou estava formando, eu não lembro disso, não vou conseguir lembrar, e aí, mas foi um processo, apesar de ter sido dessa forma, foi um processo muito rico. (CONSULTORA).

Dentre os diversos materiais oferecidos pela consultora pedagógica à pesquisa, um desses nos trouxe detalhes sobre o curso, indicando a proposta para o mesmo. Nesse material, descrevem a ementa, os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação e fazem menção à bibliografia utilizada no decorrer do curso. A seguir, a figura 17 traz a primeira página do material, que nos permitiu entender a proposta do curso.

Figura 17: Proposta do curso de formação continuada 2009



Proposta de Curso

Ementa: Educação Física escolar - desafios para a atualidade: história, concepções, conteúdos, processos metodológicos e avaliativos. Planejamento pedagógico dos conteúdos.

Objetivos:

- Proporcionar um espaço de discussão/reflexão sobre a Educação Física escolar para a educação básica.
- Apresentar princípios que orientam o planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos na Educação Física escolar.
- Promover a manifestação e o intercâmbio de experiências por meio da prática e da criação, acompanhados de reflexões sobre as experiências vivenciadas.
- Discutir e elaborar propostas para o trabalho sobre os conteúdos em aulas de Educação Física.

Conteúdo:

- Educação Física: construção histórica
- Objetivos da Educação Física
- A Educação Física e as diretrizes legais para o seu ensino
- Conteúdos da Educação Física: esporte, ginástica, dança, jogos e brincadeiras.
- Processos metodológicos e avaliativos
- Planejamento e Educação Física

Procedimentos Metodológicos

Aulas expositivas, atividades em grupo, vivências corporais, produções individuais e coletivas.

Avaliação

Participação nas atividades individuais e coletivas, envolvimento nas discussões e tarefas, elaboração de uma proposta para o ensino de Educação Física em Contagem.

Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

A figura 17 acima retrata toda a proposta organizada pela consultora pedagógica para o curso. Tal proposta está dividida em ementa, objetivos, conteúdo e procedimentos metodológicos, como já mencionado, o que nos encaminha ao

entendimento de que ocorreram discussões e produções acerca de diversas temáticas da Educação Física.

Por meio das entrevistas, temos elementos que nos demonstram como se deu a organização do curso e seu desenvolvimento, partindo posteriormente para a organização do currículo da área. Nesse momento, são indicadas divisões da turma em grupos de discussões:

> Primeiro teve uma divisão por ciclos, que eu acho que foi a maior parte da discussão, e aí a gente ficou elencando quais problemas que eram levantados nesses anos, é... quais dificuldades, o que seria mais viável para trabalhar. E depois, teve essa divisão por tema, por eixo, que foi esporte, ginástica, dança. (PROFESSORA 1).

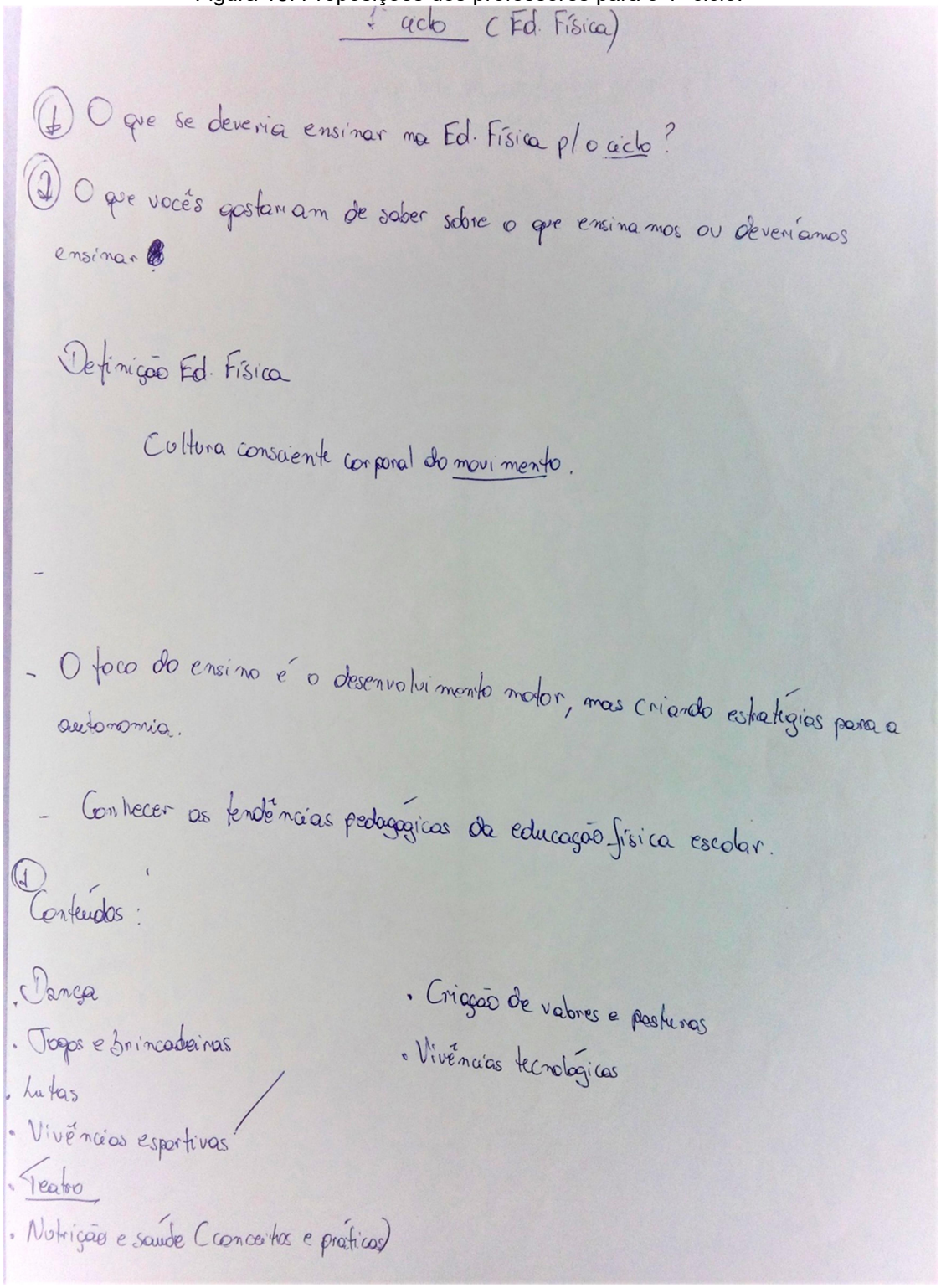
> É, eu acho que tiveram diferentes momentos. Quando a gente viu que precisava fechar e o documento estava ficando, é, a gente não estava conseguindo, a gente começou a se dividir por práticas, é, eu lembro de ficar na ginástica, e me organizar para as questões de ginástica, por que era o conteúdo que eu tinha mais habilidade. A Sofia (nome fictício) ficou com o vôlei, com as questões de vôlei, se eu não estou enganada. É, eu lembro que o Flavio (nome fictício) ou outra pessoa que estava lá ficou com o futebol [...]. Na hora de descrever os conteúdos, nós íamos para as especificidades, entendeu? E acabou que eu fiquei com a ginástica e cada um foi ficando... (PROFESSORA 2).

> Ela separou, a gente foi separado, eu não lembro, tem muito tempo… mas a gente tinha pequenos grupos, e aí tinha os pequenos grupos para discutir e propor pra cada ciclo escolar, ano escolar na época, então a gente tinha pequenos grupos lá. Tinha o geral, que era no quadro e ela falava o que a gente tinha que pensar, foi de acordo com a cultura corporal de movimento.[...] E aí a gente ia conversando, em pequenos grupos, pra chegar, né, ao que era necessário ter em cada ano escolar como base/princípio daquele ano, pra depois a gente reunia no final… era assim, mais ou menos nas primeiras horas a gente reunia com o grupo, e depois a gente reunia no grupão, expunha, e as pessoas tinham como fazer as intervenções, as colocações, do que aquele grupo tinha proposto, e aí a gente ia completando um grupo ou outro, neste momento.
> Minha memória é péssima. Mas foi por eixo, acho que eu fiquei no do esporte, não sei, eu tenho que ler, acho que se eu ler ela de novo, atualmente, eu vou conseguir lembrar melhor. Mas eu acho que o meu foi esporte. (PROFESSORA 3).

Percebemos pelos relatos que houve divisão dos participantes, por grupos, de acordo com temas da Educação Física, e também grupos para discutir as questões de ciclo. Esse processo de elaboração é referenciado por uma das entrevistadas como “muito democrático, muito democrático. Assim, todo mundo tinha/expunha a realidade da escola, possibilidades, todo mundo participou dessa construção mesmo, do que a gente achava que deveria trabalhar” (PROFESSORA 3). A seguir

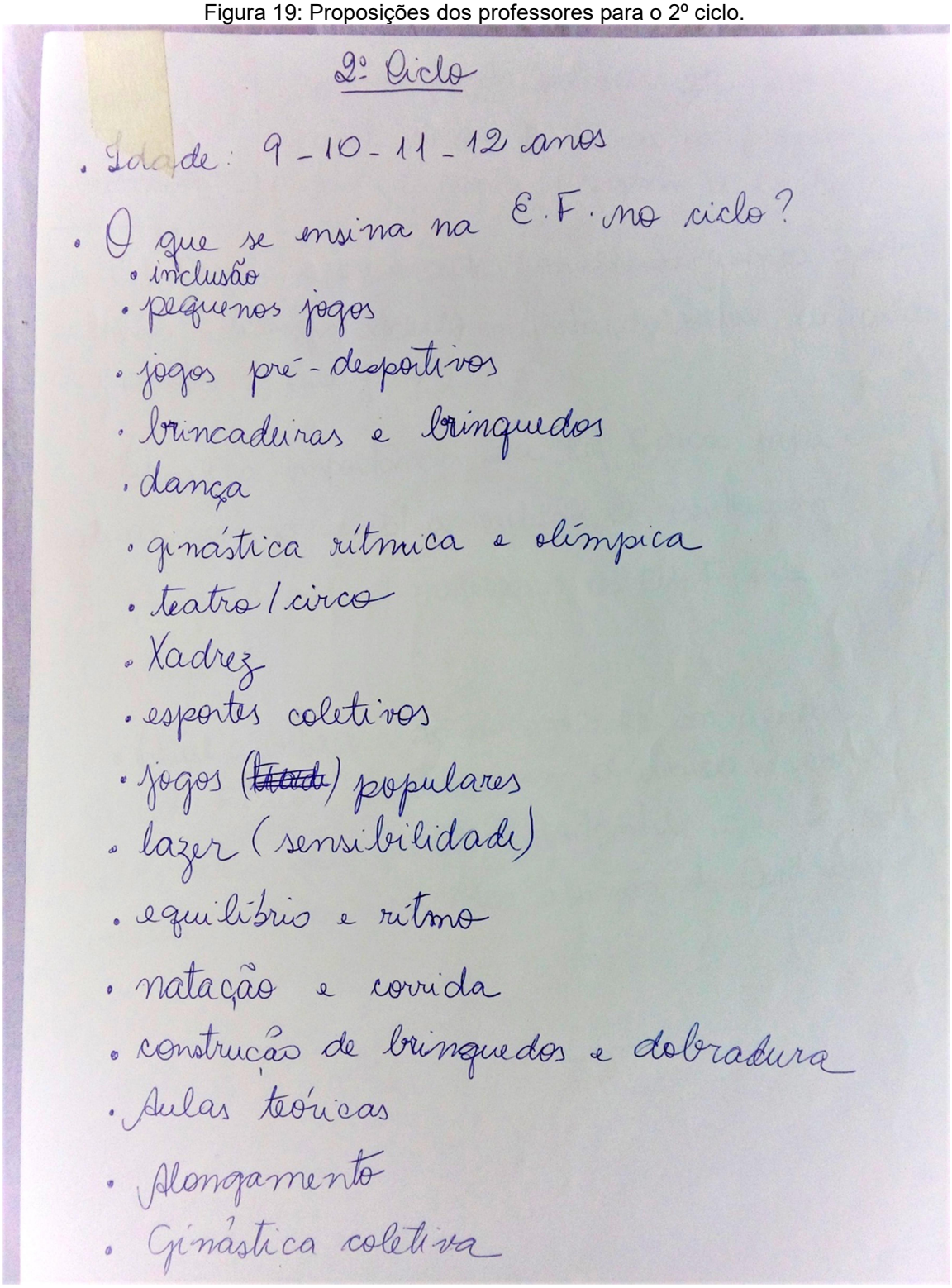
demonstramos as figuras 18, 19 e 20 que trazem as proposições dos professores para cada ciclo.

Figura 18: Proposições dos professores para o 1º ciclo.



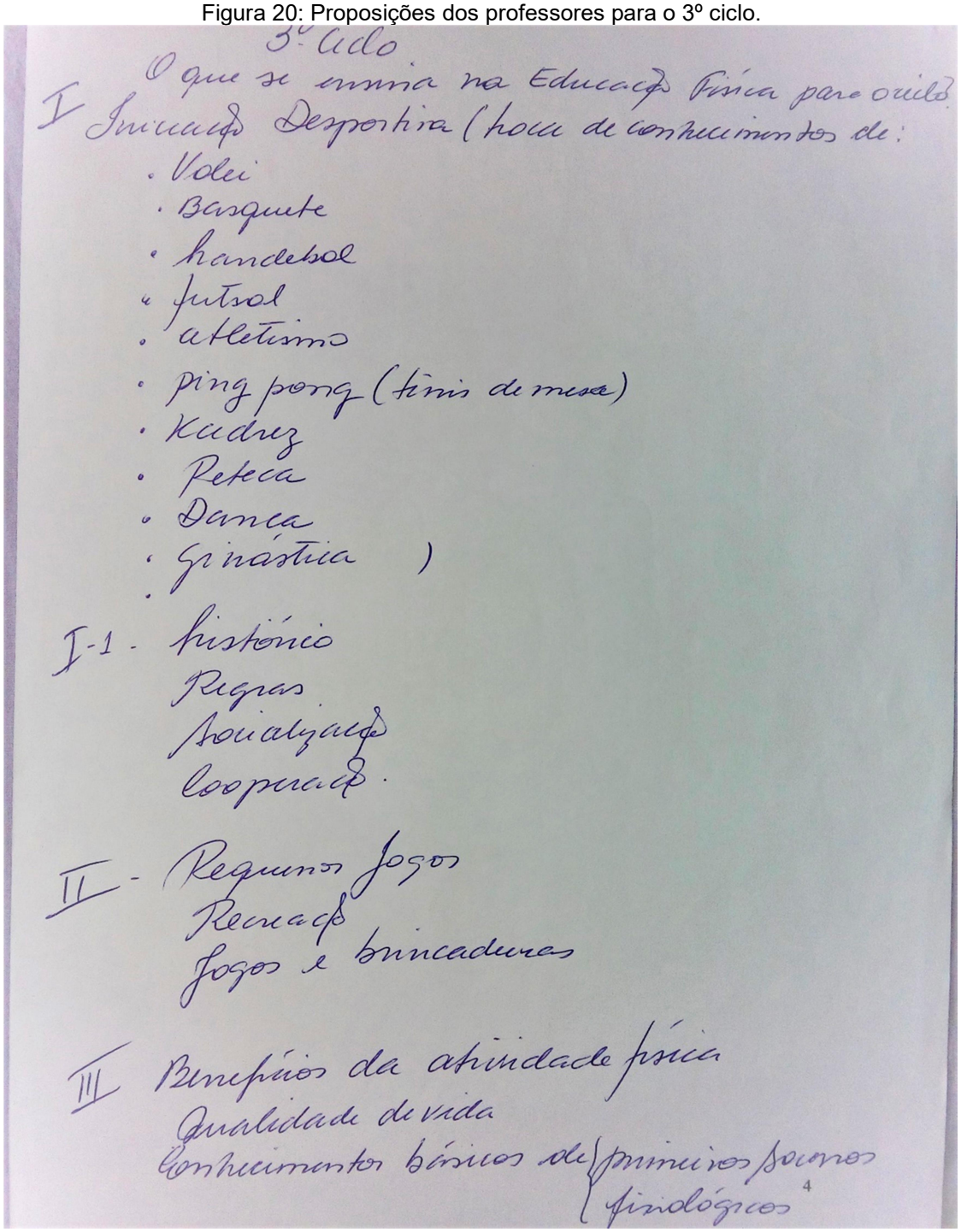
Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Figura 19: Proposições dos professores para o 2º ciclo.



Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Figura 20: Proposições dos professores para o 3º ciclo.



Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Podemos avaliar também, em outras falas, a indicação de uma divisão da matriz curricular por temas e conteúdos para cada ano do ciclo:

> Como eu participei do processo, então na hora que eu peguei o documento (pausa) antes de ficar pronto, a gente fez, então eu já sabia o que era para trabalhar com o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º, todos os anos. Então, eu trabalhava

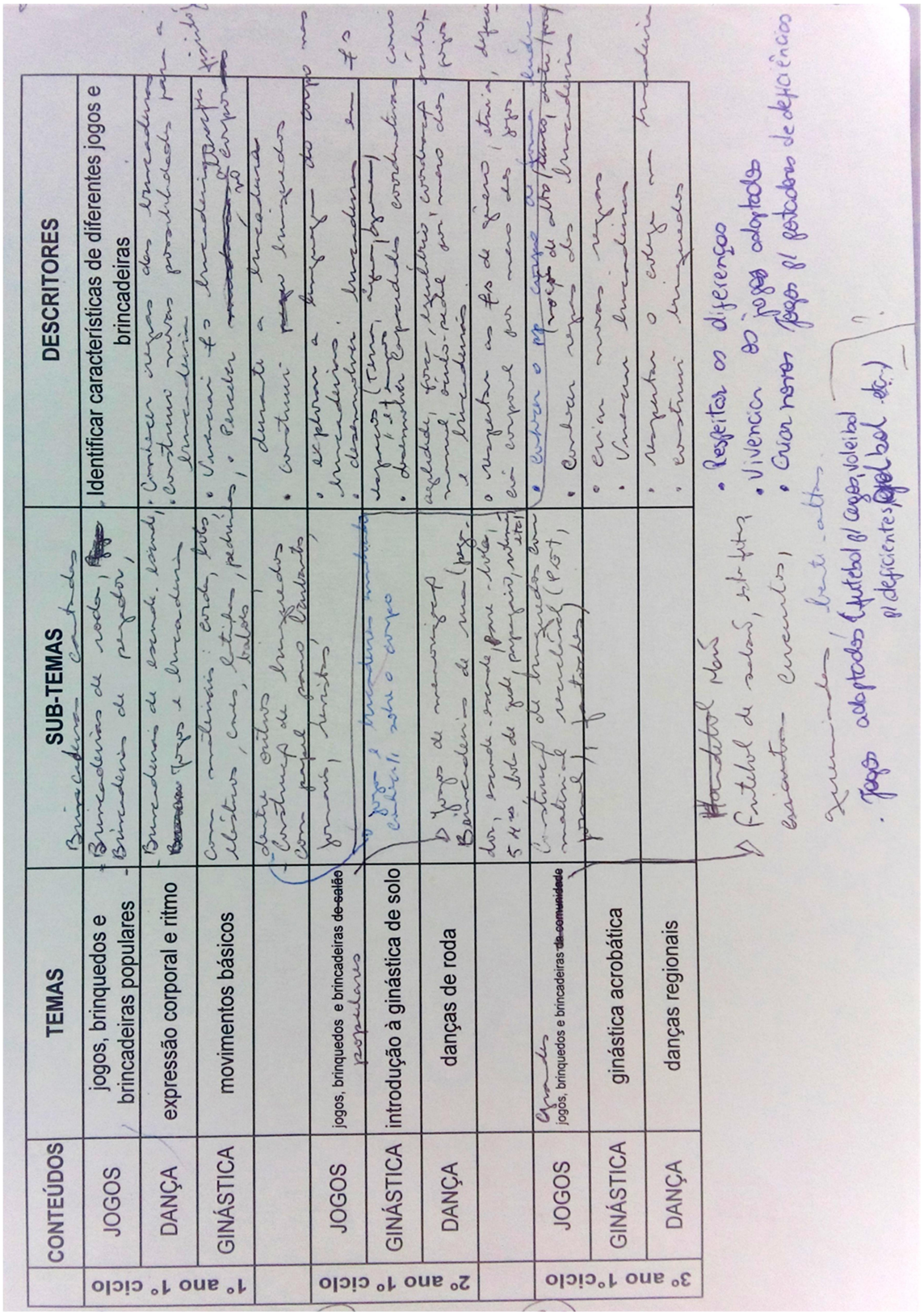
> com o 3º ciclo, para mim ficou muito fácil, pegar os últimos três anos, os conteúdos, e a gente definiu “ah, no quinto ano, no sétimo ano a gente vai...” para não ficar aquele negócio, todo ano futebol, todo ano o handebol. [...] então a gente colocou, no 6º ano, handebol, no 7º ano, basquete, no 8º ano, vôlei. Eu lembro que os meus alunos vinham me perguntar: — “Professora, não vai ter futebol não?” — “Não, futebol, você teve no ano passado” [...]. Então, depois a matriz não saiu exatamente desta forma. A gente fez a divisão, claro. Na matriz, ela sai por ciclo. (PROFESSORA 1).

> Os conteúdos mesmo para serem trabalhados em cada ano do ciclo, e também, inclusive, o que a gente chamou de descritores, como que aquelas atividades se tornariam reais. Então a gente tem um documento enorme construído. Eu lembro que a planilha final, eu me perdia nela de tanto documento, por que cada conteúdo, em cada ano do ciclo, ele era desenvolvido por número de aulas como se fossem quatro aulas por mês. Então, se fosse, por exemplo, o descritor lutas, no primeiro semestre, do 1° ano do 1° ciclo, a gente teria lá, se fosse o primeiro bimestre, a gente teria 8 aulas de lutas, já dizendo o quê que a gente ia tratar como poderia ser tratado. (PROFESSORA 2).

> [...] foi por eixo sim porque aí colocava em cada ano o quê que tinha que ser aprendido de acordo com o eixo. (PROFESSORA 3).

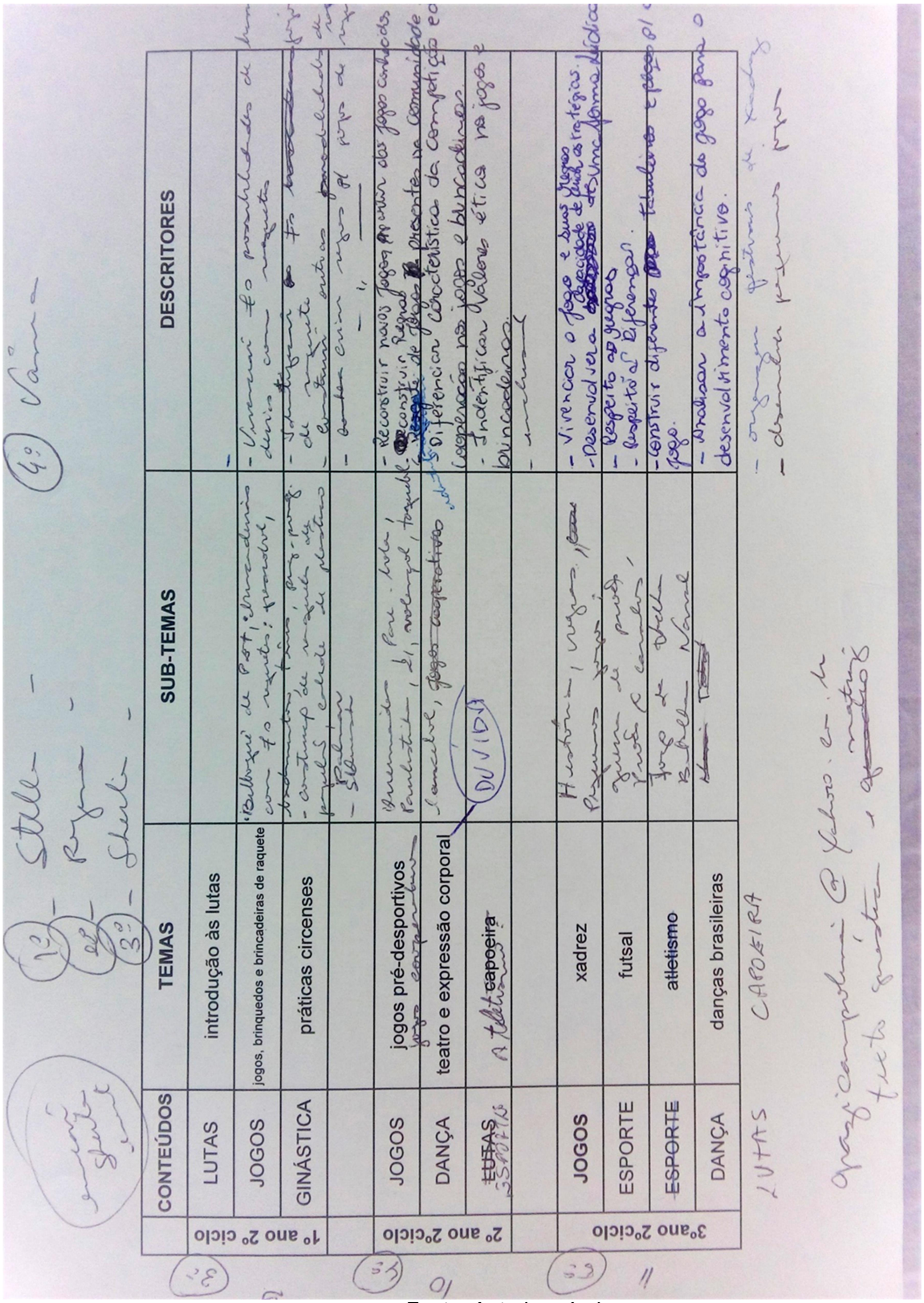
Dessa forma, as professoras entrevistadas nos mostram que o conteúdo da matriz foi pensado para cada ano do ciclo. Os materiais da consultora também nos mostram essa organização. A seguir, como exemplo, as figuras 21, 22 e 23 trazem os temas e os conteúdos sugeridos para todos os anos do 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, respectivamente.

Figura 21: Temas e conteúdos sugeridos para cada ano do 1º ciclo



Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

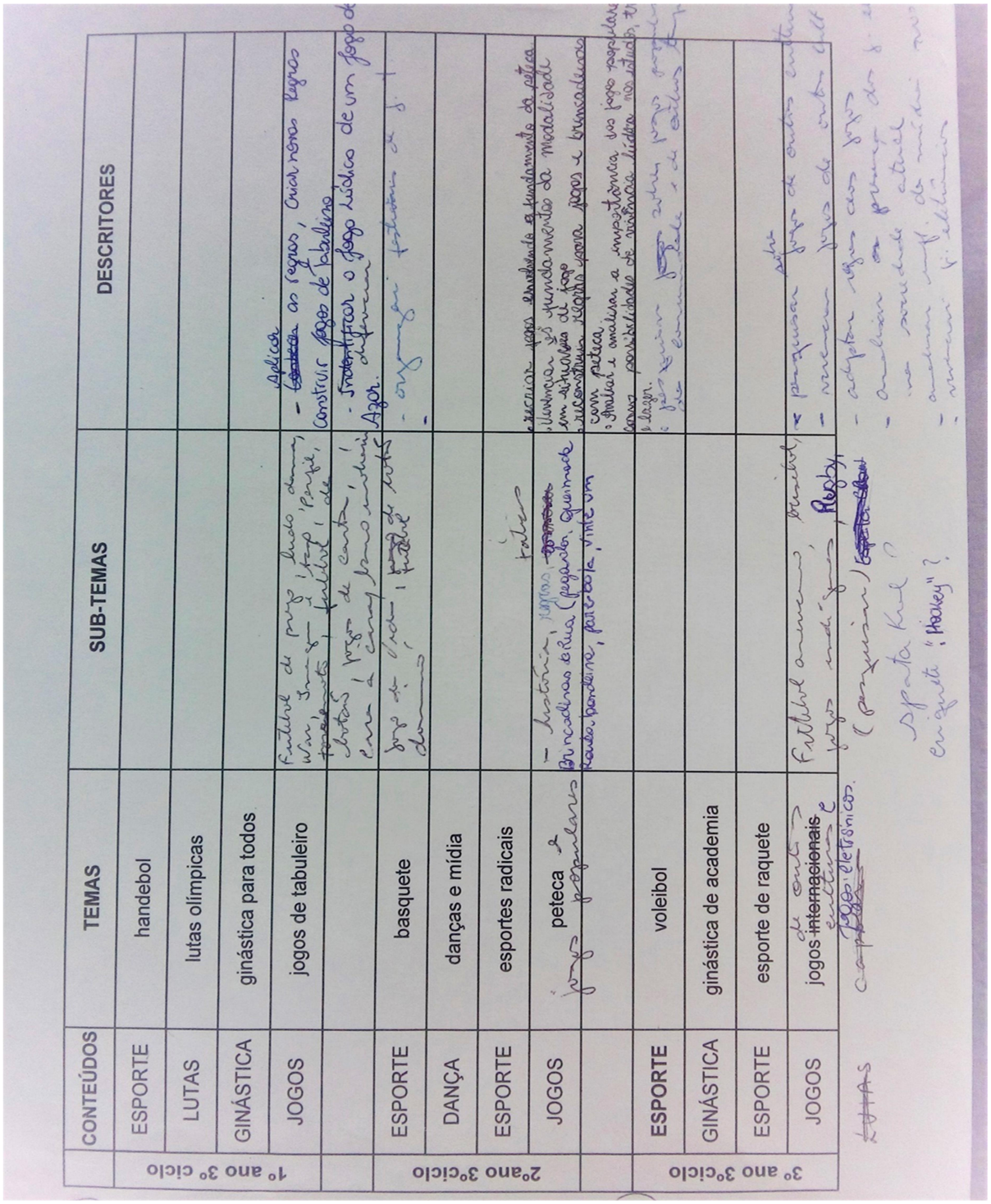
Figura 22: Temas e conteúdos sugeridos para cada ano do 2º ciclo.



	CONTEÚDOS	TEMAS	SUB-TEMAS	DESCRITORES
1º ano 2º ciclo	LUTAS	introdução às lutas		
	JOGOS	jogos, brinquedos e brincadeiras de raquete		
	GINÁSTICA	práticas circenses		
2º ano 2ºciclo	JOGOS	jogos pré-desportivos		
	DANÇA	teatro e expressão corporal		
	~~LUTAS~~ ESPORTES	~~capoeira~~		
3ºano 2ºciclo	JOGOS	xadrez		
	ESPORTE	futsal		
	~~ESPORTE~~	~~atletismo~~		
	DANÇA	danças brasileiras		

Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Figura 23: Temas e conteúdos sugeridos para cada ano do 3º ciclo.



	CONTEÚDOS	TEMAS	SUB-TEMAS	DESCRITORES
1º ano 3º ciclo	ESPORTE	handebol		
	LUTAS	lutas olímpicas		
	GINÁSTICA	ginástica para todos		
	JOGOS	jogos de tabuleiro		
2ºano 3ºciclo	ESPORTE	basquete		
	DANÇA	danças e mídia		
	ESPORTE	esportes radicais		
	JOGOS	peteca		
3º ano 3ºciclo	ESPORTE	voleibol		
	GINÁSTICA	ginástica de academia		
	ESPORTE	esporte de raquete		
	JOGOS	jogos ~~internacionais~~		

Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Por meio das figuras 21, 22 e 23, podemos ver a divisão dos conteúdos e temas para cada ano do ciclo, como referenciado pelas professoras nas entrevistas. Porém, em sua versão final, a redação passa a constar os conteúdos apenas por ciclo, e não por ano do ciclo, como podemos observar no documento **Matriz de**

Referência Curricular de Educação Física, que se encontra no Anexo B desta pesquisa. Uma das professoras relata que, após a organização no grupo, a matriz não foi publicada da maneira como haviam elaborado, porém, ela não soube mencionar o motivo, pois indicou não ter participado da organização final do documento.

> [...] depois a matriz não saiu exatamente desta forma. A gente fez a divisão, claro. Na matriz ela sai por ciclo. [...] os descritores saem por ciclo. Não tem esse negócio de, exatamente o que você precisa, qual o conteúdo para ser trabalhado para atender aquele descritor, mas a gente lá tinha feito. Entendeu, então [...]. Isso. Foi o processo final, e eu não estava. (PROFESSORA 1).

Observa-se que embora a indicação de conteúdos por ano e ciclo tenha sido objeto de discussão e organização dentro do grupo participante, ela não é abordada na redação final, como referenciado pela professora 1. Esse fato nos demonstra que possivelmente, no momento de sua redação ou revisão final, o documento elaborado pelo grupo possa ter passado por alterações e ou adequações, o que desconsiderou algumas construções. Essa alteração final não pôde ser confirmada pelas entrevistadas, pois nenhuma delas participou desse processo de escrita ou revisão final[46].

Ainda sobre o movimento final de escrita e elaboração, através de uma das falas, é possível perceber esse processo em contraposição ao tempo disponível para entrega do documento, quando a professora 2 diz, “a gente estava realmente assim no aperto para o documento sair. Foi bom. Foi o que deu para fazer no momento” (PROFESSORA 2).

Ao pensarmos no formato estrutural do documento, uma das entrevistadas menciona que o formato utilizado foi pensado a partir do documento de outra instituição de ensino, a qual a consultora trouxe para demonstrar como exemplo aos participantes do curso de formação. Ela nos mostra também que somente o formato foi utilizado, os conteúdos foram elaborados pelos participantes, como dito no relato abaixo

> O formato ele veio da experiência da CONSULTORA [nome fictício]. Ela trouxe, não... na verdade, ela trouxe, deixa eu explicar melhor, porque se

[46] Não foram entrevistados professores que estavam na equipe de revisão, pois grande parte desses já não está no quadro funcional da prefeitura, dificultando o acesso a eles, ou não estiveram disponíveis para a pesquisa.

> não dá a impressão que foi imposto. Ela trouxe alguns modelos, entre eles o do Colégio Estrela [nome fictício]. [...] E além de tudo, eles têm uma preocupação com todo referencial transversal do PCN, sabe, eu achei brilhante assim mesmo a dinâmica que eles trouxeram. A CONSULTORA [nome fictício] e acho que também participou deste documento, então ela tinha experiência dessa proposta. [...] então eu lembro que isso foi uma questão assim, a gente transferiu o que estava lá no programa que veio do Colégio Estrela [nome fictício], e seguimos ele, auxiliando na forma, os conteúdos a gente nem olhou para questão do Colégio Estrela [nome fictício]. (PROFESSORA 2).

Ao dialogarmos com as referências utilizadas para a elaboração da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, vemos que, ao final do documento divulgado em 2010, que referencia a área, há apenas a indicação dos PCN's de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries, como única bibliografia adotada. No decorrer da entrevista, indagamos se esse foi o único documento que embasou as discussões da matriz, e, nas falas, as entrevistadas indicam que, além dos PCN's, utilizaram também outros documentos e materiais, como referenciados abaixo

> Eu acho que foi um referencial. A base de construção acho que teve muito a questão do CBC e as práticas. Que eu me lembro assim... eu também não me lembro de tudo [...]. Tiveram alguns artigos, que era o que eu estava te falando, a gente discutiu alguns textos [...] Miguel Arroyo, né, por causa da questão do ciclo, discutiu muito. (PROFESSORA 1).

> Aí a gente estudou primeiro, ela passou umas orientações de documentos que a gente tinha que ler, para depois a gente montar. (PROFESSORA 2).

> Os conteúdos nós nos pautamos no coletivo de autores, no PCN, foi onde a gente se referenciou mesmo. A gente criou muitos outros debates. Criamos muitas outras questões. Debatemos o lazer [...] debatemos a questão da comunidade, como eram as comunidades de Contagem [...]. Então a gente também pensou nessas questões locais, para ver como a gente incorporaria, iria incorporar isso dentro da realidade local, entendeu? Então, não são só esses, isso eu tenho clareza. No final, a gente pode ter colocado esse porque foi o que deu para fazer no final, mas a gente teve documentos da cidade de Contagem [...] debatemos textos referentes à prática docente na Educação Física, debatemos a educação infantil [...], então eu lembro que teve muito mais coisa, mas a gente realmente leu textos, trazendo elementos da comunidade, vê o que a prefeitura tinha produzido em termos de documentos também, até da geografia de Contagem. (PROFESSORA 2).

> Mas, a gente assim, usou outros documentos para basear o nosso, pra gente estudar pra construir o nosso. A gente usou o CBC, na época já tinha, a gente percebeu que todo mundo já tinha [referencial] e a gente não.
> Eu me lembro dos dois, dos PCN's e o CBC também foi usado como um modelo para a gente ver. [...] Mas não teve muita coisa além mesmo não. [...] A LDB também foi falada e tudo mais, não... acho que ela não colocou como referência não [...]. Foi bem cobrado mesmo que a gente estudasse antes de começar a construir. O PCN e o CBC. O CBC foi cobrado como, mostrado como modelo né. Não que tivesse que ser igual, mas foi um modelo da época, que a gente usou. (PROFESSORA 3).

Podemos compreender que, de acordo com as entrevistadas, no decorrer do encontro foram realizadas discussões que tiveram o aporte e a utilização de textos como do professor Miguel Arroyo (embora não indique a obra), materiais de outras redes de ensino, como o CBC, que é o referencial curricular do estado de Minas Gerais, publicado em 2005, e a legislação sobre a educação, tal como mencionada a Lei nº 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Entretanto, esses referenciais não são indicados ao final do documento.

Ao pensar ainda nas referências que foram alicerce para as discussões e organização do documento, assim como relatado pelas professoras, a consultora pedagógica nos mostra em um de seus materiais, uma lista com 71 referências, além dos PCN's. Nessa lista, podemos notar a presença tanto de textos e autores que abordam diversas temáticas específicas da Educação Física[47], da Educação[48], documentos legais[49] e materiais nacionais, como os PCN's. Entretanto, como já mencionado acima, no documento final da matriz, são indicados apenas os PCN's como fonte de referência. No decorrer da entrevista, ao ver a referência do documento final constando apenas com indicação de um material, a consultora nos disse:

> você viu o tanto de referência que tem lá? [...]. Olha lá... Nossa Senhora... é, com certeza não foi só isso que a gente trabalhou [...]. Ó, essa bibliografia aqui com certeza não colocaria só isso, né, talvez até por limite de página, sei lá, se tinha limite de página, e aí, nó, horrível isso né?! (CONSULTORA).

Dessa forma, temos outro elemento que pode nos indicar uma possível alteração da matriz no momento de sua organização/elaboração final. Em busca de compreendermos esse processo final e a ausência de algumas organizações feitas no decorrer do curso, como divisão de conteúdos e temas por ano do ciclo e as referências, vimos, no decorrer das entrevistas, algumas indicações.

---

[47]Admir Soares de A. Júnior, **Saber docente e prática educativa**: construindo uma nova proposta de ensino da Educação Física na escola (1998); Vânia F. Noronha Alves, Uma leitura antropológica sobre educação física e o lazer (2003); Valter Bracht, A constituição das teorias pedagógicas da educação física (1999); Coletivo de autores, Metodologia do ensino de educação física (1992)**;** Tarcísio Mauro Vago, **Início e fim do século XX:** maneiras de fazer educação física na escola (1999), entre outros.

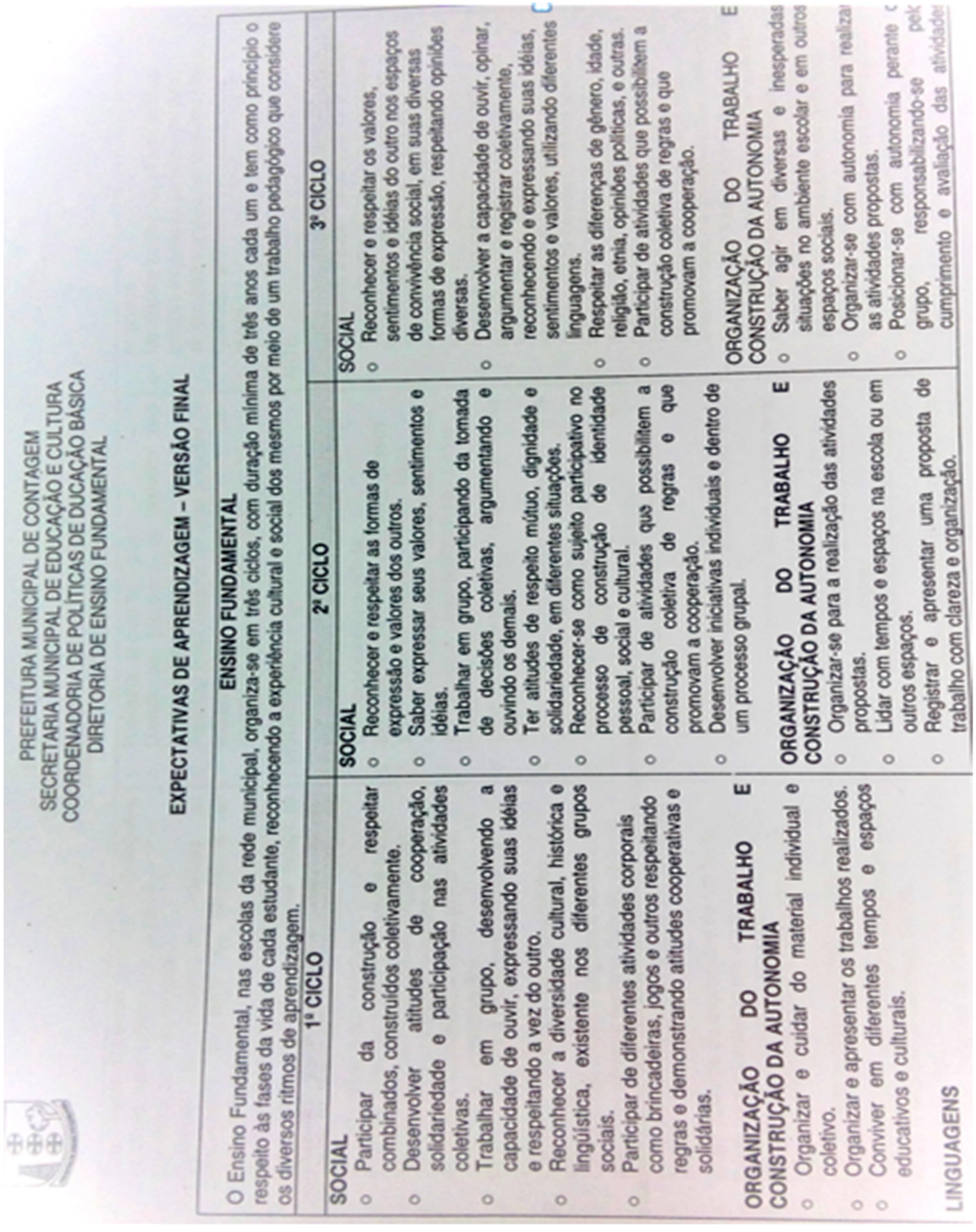
[48]Antonio Zabala, A prática educativa: como ensinar; União Brasileira de educação e ensino, Projeto político-pastoral-pedagógico das unidades escolares da UBEE **(**1998**)**; José Gimeno Sacristan, **O currículo:** uma reflexão sobre a prática (1998**)**, entre outros.

[49] Decreto nº 69.450/1971, Lei nº 8.069/1990, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 10.328/2001, entre outras.

> Pois é, o quê que eu estou entendendo, que depois que a gente montou, teve uma comissão ali de...quê que é mesmo? [...] Revisão. Só de revisão. [...]. Aí seria interessante conversar com eles, sobre essa, como é que foi esse processo de revisão, se eles alteraram alguma coisa, se eles modificaram alguma coisa, ou se eles só leram e falaram assim: é isso mesmo, a gente concorda. [...]. Para mim é novidade essa equipe de revisão, eu nunca soube disso. (CONSULTORA).

Paralelamente ao processo de construção da matriz curricular, há também a construção das expectativas de aprendizagem. Embora esse documento não seja evidenciado nas entrevistas com a mesma proporção do documento **Matrizes de Referência Curricular**, a consultora pedagógica dispunha de um material descrito como “Expectativas de aprendizagem – Versão final”, que faria parte das organizações do curso de formação de 2009. Ao realizar a leitura desse documento, percebermos que se trata de um material cujo conteúdo e formatação se diferem do documento disponibilizado pela Seduc, conforme figura 24 a seguir.

Figura 24: “Expectativas de Aprendizagem” – Versão Final – Formação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DE DUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – VERSÃO FINAL

ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental, nas escolas da rede municipal, organiza-se em três ciclos, com duração mínima de três anos cada um e tem como princípio o respeito às fases da vida de cada estudante, reconhecendo a experiência cultural e social dos mesmos por meio de um trabalho pedagógico que considere os diversos ritmos de aprendizagem.

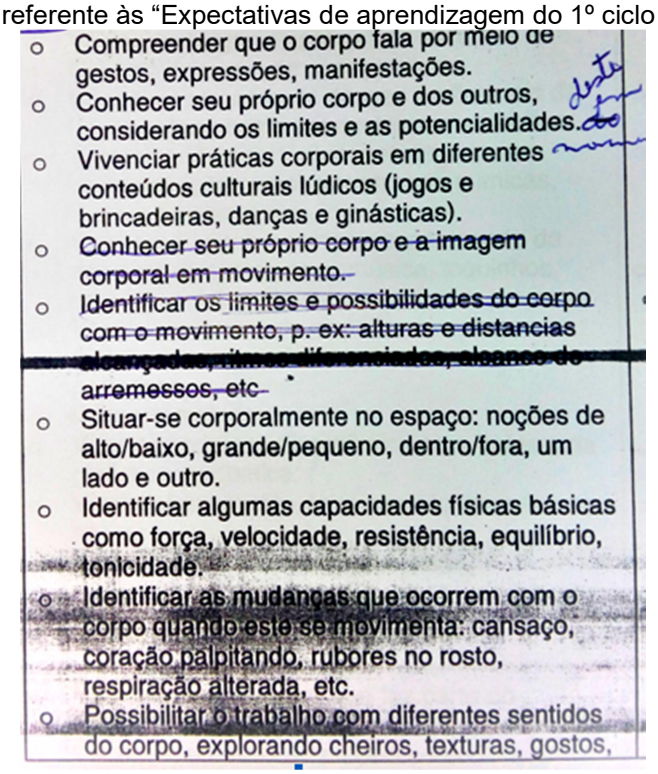
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
SOCIAL ○ Participar da construção e respeitar combinados, construídos coletivamente. ○ Desenvolver atitudes de cooperação, solidariedade e participação nas atividades coletivas. ○ Trabalhar em grupo, desenvolvendo a capacidade de ouvir, expressando suas idéias e respeitando a vez do outro. ○ Reconhecer a diversidade cultural, histórica e lingüística, existente nos diferentes grupos sociais. ○ Participar de diferentes atividades corporais como brincadeiras, jogos e outros respeitando regras e demonstrando atitudes cooperativas e solidárias. **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA** ○ Organizar e cuidar do material individual e coletivo. ○ Organizar e apresentar os trabalhos realizados. ○ Conviver em diferentes tempos e espaços educativos e culturais.	**SOCIAL** ○ Reconhecer e respeitar as formas de expressão e valores dos outros. ○ Saber expressar seus valores, sentimentos e idéias. ○ Trabalhar em grupo, participando da tomada de decisões coletivas, argumentando e ouvindo os demais. ○ Ter atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, em diferentes situações. ○ Reconhecer-se como sujeito participativo no processo de construção de identidade pessoal, social e cultural. ○ Participar de atividades que possibilitem a construção coletiva de regras e que promovam a cooperação. ○ Desenvolver iniciativas individuais e dentro de um processo grupal. **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA** ○ Organizar-se para a realização das atividades propostas. ○ Lidar com tempos e espaços na escola ou em outros espaços. ○ Registrar e apresentar uma proposta de trabalho com clareza e organização.	**SOCIAL** ○ Reconhecer e respeitar os valores, sentimentos e idéias do outro nos espaços de convivência social, em suas diversas formas de expressão, respeitando opiniões diversas. ○ Desenvolver a capacidade de ouvir, opinar, argumentar e registrar coletivamente, reconhecendo e expressando suas idéias, sentimentos e valores, utilizando diferentes linguagens. ○ Respeitar as diferenças de gênero, idade, religião, etnia, opiniões políticas, e outras. ○ Participar de atividades que possibilitem a construção coletiva de regras e que promovam a cooperação. **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA** ○ Saber agir em diversas e inesperadas situações no ambiente escolar e em outros espaços sociais. ○ Organizar-se com autonomia para realiza as atividades propostas. ○ Posicionar-se com autonomia perante grupo, responsabilizando-se pel cumprimento e avaliação das atividade
LINGUAGENS		

Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Por meio da figura 24, podemos verificar, inicialmente, que a estrutura proposta se assemelha à estrutura do documento da Matriz, com indicação da prefeitura, da Seduc e setores envolvidos, o nome do documento, a qual modalidade de ensino ele se refere e sua divisão em ciclos. Ao analisarmos seu conteúdo, podemos notar que esses são divergentes do conteúdo abordado pelo documento divulgado em 2011, que se traduz na indicação dos descritores da matriz, utilizando-se de códigos

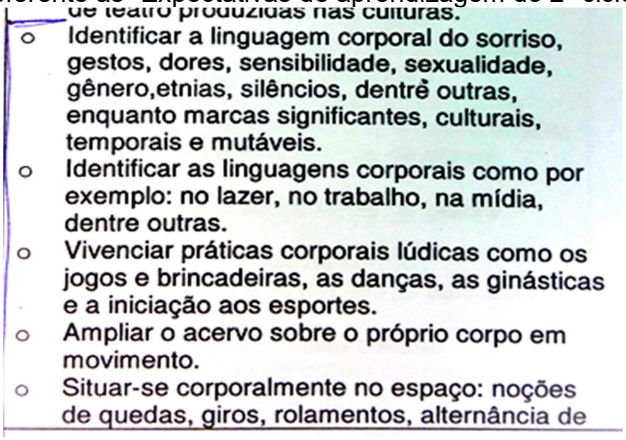
alfanuméricos, diferente das expectativas elaboradas no decorrer do curso. A seguir indicamos dois fragmentos, figuras 25 e 26, que demonstram o conteúdo do documento “Expectativas de aprendizagem” do 1º ciclo e 2º ciclo, elaborado no decorrer do curso de formação, que se difere do documento de mesmo nome difundido em 2011:

Figura 25: Fragmento referente às “Expectativas de aprendizagem do 1º ciclo – Curso de formação”.



Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Figura 26: Fragmento referente às “Expectativas de aprendizagem do 2º ciclo – Curso de formação”.



Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

Os fragmentos acima demonstram algumas indicações de expectativas para o 1º e 2º ciclos e são referenciados como forma de visualização das análises feitas anteriormente, comparando o documento de 2009 (acima) com o difundido em 2011. Por meio da análise podemos indicar que, embora possuam o mesmo nome, os documentos são diferentes, e não temos indicações de que o documento produzido em 2009 tenha sido divulgado para a Rede Municipal de Educação, pois não consta no caderno de matrizes, e não temos nenhuma outra fonte além do material acima.

Dentre os materiais da consultora pedagógica, um deles se refere ao que seria a formatação do documento final da formação continuada. Esse documento é dividido em:

- Referência aos 19 professores participantes;
- Relato indicando como seu deu o processo de construção da matriz, demonstrando aspectos explicitados na pesquisa por meio das entrevistas;
- Realidade da Educação Física no município de Contagem, no qual os professores indicaram problemas que comprometem as aulas, considerando tanto os aspectos específicos da área como ligadas a organização educacional da Rede Municipal de Educação;
- Fundamentação da matriz, apontando a LDB 9.394/96 e indicações acerca da compreensão da Educação Física e seu desenvolvimento na escola;
- “Expectativas de aprendizagem”, com inclusão do documento referenciado anteriormente;
- Folha em branco para que fosse inserida a Matriz de Educação Física, como indicado pelo material;
- Avaliação do processo de construção da matriz.

Com relação ao processo de avaliação do curso, indicamos a seguir a figura 27 traz a imagem da avaliação constante nos materiais da consultora pedagógica. Nela os professores realizam uma avaliação geral do processo, com elogios e críticas.

Figura 27: Avaliação do processo de construção da Matriz

VI- AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MATRIZ

Os professores e professoras envolvidos com a construção da matriz consideraram que esse foi um momento de extrema importância para a educação no município de Contagem.

Consideram ter sido fundamental o curso de qualificação para a fundamentação da matriz, pois foi um momento de definição das concepções e dos conceitos a serem adotados. A diversidade de idéias e realidades contribuiu para que o processo vivido fosse rico e motivador.

Avaliam que o tempo para a elaboração da matriz foi muito curto e ainda, o período de final de ano não ter sido o melhor. A participação de todos poderia ter sido maior se tivesse acontecido em outro momento.

No entanto, consideram que uma matriz elaborada pelos próprios professores da área é legítima uma vez que dá voz aos sujeitos, suas práticas e realidades educacionais.

Os professores consideram que essa matriz será de fundamental importância na organização deste conhecimento nas escolas da rede municipal de Contagem. Mas alertam que o sucesso da implementação depende de fatores como: professores habilitados em todos os ciclos; formação continuada sobre os conteúdos sugeridos e avaliação da implantação com possibilidades de alterações na proposta.

Fonte: Autoria própria.
Nota: Arquivo pessoal da consultora pedagógica.

O documento (FIG. 27) referenciado anteriormente tem por objetivo indicar como se deu o processo de construção da matriz, contém inclusive as “Expectativas de Aprendizagem”. Porém, não encontramos informações que nos demonstrassem se esse material foi entregue ao final do processo à Seduc, ou se após a revisão das matrizes, ele foi desconsiderado, e apenas a matriz da área tenha sido utilizada, pois não vemos referência a esse material e sua organização em nenhum momento das entrevistas ou acesso aos documentos e materiais do município. Embora seja um material que legitime e indique o processo de construção da matriz, ele deixa de ser considerado, o que ocasiona em um documento que chega à Rede Municipal de Educação sem o registro de seu processo histórico.

Após o processo de elaboração desse referencial curricular, que aconteceu no decorrer do curso de formação continuada, chegaram ao produto final, um arquivo contendo as matrizes, que recebera o nome de **Matrizes de Referência Curricular**. Com o objetivo de compreender como se deu a chegada desse documento nas escolas, as entrevistadas nos falaram:

> Chegou, eu me lembro de ver a matriz chegar na escola como documento, um livro verde. [...] ele chegou, eu lembro de pegar e manusear. (PROFESSORA 1).

> Pois é, você está me fazendo uma boa pergunta, porque, olha só que doideira, tenho uma vaga lembrança de ter conseguido ter levado ele para a biblioteca da Escola Municipal Domingos Diniz Moreira, se ele tiver, provavelmente ele ainda está, mas ele estava em um formato assim de capa branca, sem uma capa e aí vem todos os documentos juntos, então era um blocasso assim, eu lembro mais ou menos. [...]. Isso pode ser uma imaginação, ou minha memória querendo forçar, que eu vi esse documento, mas eu vi esse documento pronto, entendeu, agora eu não sei te dizer onde ele está, onde foi produzido, não consigo te provar que ele foi impresso sabe. (PROFESSORA 2).

> Não chegaram. Não chegaram. Se eu te contar, que esse ano eu vi pela primeira vez esse negócio aqui ó (mostrando uma divisão do planejamento) pela primeira vez, esse ano. Eles (matriz) não chegaram à escola, eu continuei trabalhando, não saí da rede, eles nunca chegaram para mim, nunca. A matriz nunca chegou, eu só tenho ela no e-mail. (PROFESSORA 3).

Assim, podemos ver algumas divergências com relação à chegada desse documento até as unidades escolares. Embora as entrevistadas tenham participado do processo da elaboração dos documentos, apenas uma delas indica com clareza o livro **Matrizes de Referência Curricular**, que possui a capa verde. Embora outra entrevistada, o referenciou com uma capa branca, ela nos mostrou que seu conteúdo apresentava as matrizes de todas as disciplinas, assim como o documento está estruturado, o que nos possibilita entender que a cor da capa do livro seja apenas uma dificuldade com relação à lembrança. Porém, diferente dos relatos anteriores, o último nos mostra que a entrevistada não chegou a ter contato com o documento impresso, teve apenas a sua cópia virtual, em formato PDF.

A consultora pedagógica relatou que não teve acesso ao documento final e não ficou sabendo como ocorreu sua divulgação na rede: “Eu não sei nem como é que depois ele, se eles realmente, como é que eles implementaram, porque nem para mim chegou uma cópia final” (CONSULTORA). Complementou ainda:

> Eu lembro que na época, eu andei perguntando, até para colocar no meu lattes e tudo, aí, eu acho que teve uma mudança de pessoas no setor, logo em seguida. [...] E aí ficou perdido, depois eu fiquei sem saber se foi publicado, se tinha sido organizado. [...] E aí, o material físico, realmente nunca chegou na minha mão, nunca vi. Esse material que você está me apresentando aqui... acho que eu tinha visto alguma coisa, alguma vez por aí, alguém que tinha impresso, não lembro quem foi também, “ah isso aí eu participei disso”, mas por outra fonte. Mas para mim mesma, material pronto e acabado eu nunca soube de nada. (CONSULTORA).

Debruçadas sobre os materiais do curso de formação, cedidos pela consultora, um desses nos chamou a atenção, no qual percebemos um esboço da matriz em sua construção, com algumas partes preenchidas (descritores) e outras ainda em construção (comentários). Esse documento, embora não mencione data, o que auxiliaria na compreensão sobre qual etapa do processo de construção da matriz o grupo estava quando o produziu, percebemos que se trata de uma construção que viria a se tornar o documento matriz de referência curricular da área. Porém, ao ler o esboço da matriz e compará-la com a matriz final, é possível percebermos sua alteração em alguns aspectos:

- Descritores: alterações na quantidade de descritores e de sua redação. Poucos permaneceram da forma como indicados;
- Eixos: nomes dos eixos. No material em elaboração um dos eixos era abordado como dança, nome que se altera para atividades rítmicas e expressivas no documento final de 2010;
- Comentários: alterações na quantidade de comentários e sua escrita.

Por meio dessa análise, novamente são percebidas alterações do documento em elaboração para o documento final. Embora, como indicado acima, o material não nos informa em qual etapa do curso estava sendo desenvolvido, vemos elementos que nos indicam possíveis alterações do documento construído pelos professores para o documento que é difundido para a Rede Municipal de Educação.

Após esse momento de elaboração final e possível chegada do documento às escolas da Rede Municipal de Educação, buscamos, através das entrevistas, compreender a utilização desses documentos/referenciais pelos professores. Em seus relatos, as professoras entrevistadas demonstram:

> Eu lembro que a partir disso, eu sempre fui apresentada a ela, você vai fazer o planejamento do ano, eu recebia de todas as escolas que eu trabalhei a matriz, para me planejar [...]. Então, as escolas que eu fui, por exemplo, eu trabalhei em uma escola que era só primeiro ciclo, eu recebia a matriz do primeiro ciclo de Educação Física pra poder fazer o planejamento. E a partir daí, eu sempre fiz meus planejamentos pelos descritores. Eu acho que, no primeiro momento, foi exigido isso, da Secretaria [...], depois eu acho que aí ficou a nossa escolha [...]. Que se perdeu. Eu lembro que eu mesma parei de usar os descritores que não me atendiam mais. (PROFESSORA 1).

> Da escola que eu trabalhava, inclusive, quando a gente foi montar o PPP, eu tentava fazer com que o professor do outro turno incorporasse algumas questões da matriz, eu falava da matriz, mas os usos que cada um faz dos trabalhos são de outras lógicas, e eu acabei usando talvez por que eu tenho

> essa questão ideológica muito posta para minha vida profissional, por acreditar que talvez alguém deles usasse em algum outro momento, então eu fiz dele minha prática no tempo que eu continue na escola. Eu mantive assim os anos do ciclo que eu trabalhava, eu mantive os conteúdos, nem sempre os descritores, mas os conteúdos eu mantive. (PROFESSORA 2).

> Não, nunca foi utilizado e nem serviu de base para as outras aulas [...]. Eu entrava no e-mail e olhava [...] se chegou em algum lugar dentro da escola nunca foi repassado [...]. Eu não sei se chegou para alguma escola, ou chegou pra escola que eu estava na época, né, contratada, eu sei que eu sempre usei, mas do meu e-mail [...]. (PROFESSORA 3).

Podemos notar que duas entre as entrevistadas relataram que utilizavam a matriz em seus planejamentos, tiveram acesso ao documento por meio da escola ou em seus arquivos particulares (arquivos em meio digital). Indicaram também que embora em algum momento a matriz não contemplasse o que estava sendo abordado em seus descritores, os conteúdos eram utilizados. A professora 3 relatou que não utilizava e que nunca recebeu o documento da escola. Indica ainda que olhava em seu e-mail, mas não recebeu orientação da escola para sua utilização.

Uma das falas nos remete à exigência inicial de utilização do documento. Embora não tenham sido encontrados ofícios ou documentos indicando essa obrigatoriedade, relacionamos essa fala com um trecho presente no material apostila **Boletim de Avaliação Escolar**, quando nos diz que as matrizes foram “concebidas e formuladas como diretrizes na organização dos planos de trabalho, projetos e proposta curricular de cada instituição escolar” (CONTAGEM, 2012b, p. 12). Portanto, podemos compreender que possivelmente o documento foi utilizado pelas entrevistadas, pelo fato da participação das mesmas no processo de elaboração, por suas convicções, pois a escola repassou ou por algum outro motivo não mencionado.

Alguns trechos das entrevistas nos demonstraram que, com o passar do tempo, talvez devido ao fato de o documento não atender naquele momento aos planejamentos dos professores ou por não se ter uma obrigatoriedade de uso, a utilização do documento foi se “perdendo”, ou seja, deixando de ser utilizado. Essas indicações são demonstradas a seguir, quando indagamos as participantes sobre a utilização do documento por outros professores:

> Para te falar a verdade antes de vir para a secretaria não me lembro. Depois enquanto assessora eu já vi pessoal que fala que usa outras coisas, não usa esse documento. Não especificamente da Educação Física. (PROFESSORA 1).

> Eu sempre fui uma defensora desse documento, então, eu lembro de levar a fala dele em vários locais, mas eu me via muito solitária no processo. É, não acho que os professores incorporaram de maneira geral. (PROFESSORA 2).

Em outro momento da entrevista, a professora 3 nos disse sobre o processo de construção ter sido democrático, concluiu essa frase com a afirmação: “Tenho certeza que ninguém saiu de lá achando que isso ia se perder.” (PROFESSORA 3). Esse trecho corrobora com as falas acima, nas quais podemos perceber que as professoras entrevistadas trouxeram elementos que nos fizeram compreender que o documento possivelmente perdeu sua utilização pelos professores da rede.

Assim, concluímos esse capítulo no qual teve como objetivo dar voz aos sujeitos participantes do processo de elaboração da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física.** Buscamos, por intermédio dos relatos das entrevistadas, elementos que nos evidenciassem a história desse documento de forma mais aprofundada, que pudessem ser aliadas às informações contidas nos documentos e materiais produzidos pela Seduc, visando à reconstituição de uma história ignorada.

5.4 A Matriz Curricular e a seleção docente no município

Buscamos verificar a apropriação da **Matrizes de Referência Curricular** pela Seduc, buscamos analisar os editais de Processos Seletivos e Concursos para professores da Rede Municipal de Educação de Contagem. Nos editais desses processos de seleção, verificamos a presença da matriz, descrita no subcapítulo “Conteúdos programáticos” neste estudo, como referência bibliográfica a ser consultada para auxílio na realização das provas.

Com relação aos Processos Seletivos Simplificados (PSS), estes visam a contratação de profissionais para trabalharem por período determinado, sem possibilidade de efetivação. São profissionais contratados geralmente para prestar serviços educacionais em um ano, e podem ter seu contrato renovado pelo mesmo período.

Após a publicação das **Matrizes de Referência Curricular**, em 2010, e até 2016, Contagem realizou cinco PSS para professores, foram eles: PSS 003/2010,

PSS 03/2011, PSS 02/2012, PSS 01/2014 e PSS 02/2016. Ao analisarmos os editais[50]desses processos seletivos, observamos que em nenhum deles há a presença ou indicação das **Matrizes de Referência Curricular** e o conteúdo indicado na bibliografia sugerida é comum a todas as áreas de conhecimento/disciplinas de nível superior (PEB[51] I, PEB II e Pedagogos). Como esses editais não abordam referências específicas a cada área de conhecimento, é possível encontrar conteúdos indicados que abranjam diferentes áreas da educação, que são referenciados como:

- Legislação federal: Lei nº 9.394/96 (LDB – PSS 03/2010, PSS 03/2011, PSS 02/2012 e PSS 01/2014) e 8.069/90 (Estatuto da Criança e Adolescente – ECA – PSS 03/2011 e PSS 02/2012);
- Conhecimentos sobre a Língua Portuguesa: semântica, gramática, interpretação de textos, denotação e conotação (entre outros – PSS 01/2014 e PSS 02/2016);
- Materiais produzidos pelo município de Contagem: Caderno de Proposta II Conferência Municipal de Educação (PSS 03/2010), Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Cultural (PSS 03/2011 e PSS 02/2012);
- Conhecimentos educacionais, políticos e pedagógicos: Miguel Arroyo, **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres** (PSS 003/2010, PSS 03/2011, PSS 02/2012);Juarez Dayrell, **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura** (PSS 03/2011, PSS 03/2010, PSS 02/2012), Paulo Freire, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** (PSS 01/2014), Edgar Morin, **Os sete saberes necessários à educação do futuro** (PSS 01/2014), Avaliações Sistêmicas (PSS 02/2016), (entre outros).

Com relação aos concursos públicos, que visam o preenchimento de vagas do quadro efetivo de professores, após 2010 e até o final de 2016, realizaram dois concursos, no qual o primeiro, de número 01/2011, não consta qualquer menção e indicação à matriz. Já no segundo concurso realizado nesse período, de número 01/2015, consta a indicação da matriz como referência bibliográfica para a realização do concurso.

[50]Editais disponíveis para consulta no site da prefeitura e link constante nas referências da presente pesquisa.
[51] Professor de Educação Básica – PEB.

Embora a matriz fosse abordada no concurso 01/2015, ela não estava disponível em meio on-line para acesso dos candidatos, estava, possivelmente, apenas na Seduc ou em escolas que receberam o documento quando este foi finalizado e difundido na Rede Municipal de Educação, em 2010. Apenas nesse ano de 2017, após a criação de um site de acesso pelo portal da prefeitura, que aborda assuntos referentes à educação no município, denominado de Estuda Contagem, a matriz passou a estar disponível para acesso em meio virtual.

Nos editais dos concursos (01/2011 e 01/2015), diferente dos conteúdos gerais abordados nos editais dos PSS, há indicação comum a todas as áreas (conhecimentos gerais, legislação e língua portuguesa) e também indicações específicas para cada disciplina na qual o candidato se inscreveu. No caso da Educação Física, são indicados como referências documentos normativos federais, Lei 9.394/96, Lei 10.793/03, documentos relacionados ao estado de Minas Gerais, como o **Conteúdo Básico Comum** (CBC 2005 - 01/2011 e 01/2015), artigos e livros de diversos autores, como: Elenor Kunz, **Transformação didática –** Pedagógica do esporte (01/2011), Mauro Betti, **Educação Física escolar:** ensino e pesquisa-ação (01/2011), Mc Ardle, **Fisiologia do Exercício** (01/2011 e 01/2015), Nelson C. Marcellino, **Cadernos interativos** (01/2015), entre outros.

Visto isso, novos questionamentos são passíveis de surgir, como por exemplo, o motivo da não indicação da matriz em nenhum dos processos seletivos realizados de 2010 a 2016. Outro fato relaciona-se aos conteúdos abordados serem gerais para todas as áreas/disciplinas, que embora não seja objeto de estudo da presente pesquisa, demonstra a ausência de uma abordagem específica para cada área.

Outra indagação que floresce meio a esta temática está ligada ao fato de que em um concurso público anterior a um destes PSS, o concurso 01/2015, há a indicação da matriz, mas quando se trata do PSS de número 02/2016, este não indica a utilização da mesma. Essa situação, atrelada ao fato que, nos PSS de 2010 a 2016, a abordagem da bibliografia sugerida seja geral aos cargos pedagógicos, e, no concurso, específica às áreas, demonstra uma possível atenção maior por parte do município quanto a avaliar pelo conhecimento específico os profissionais que participam dos processos que visam à efetivação (concurso) em detrimento daqueles que visam o contrato temporário (PSS).

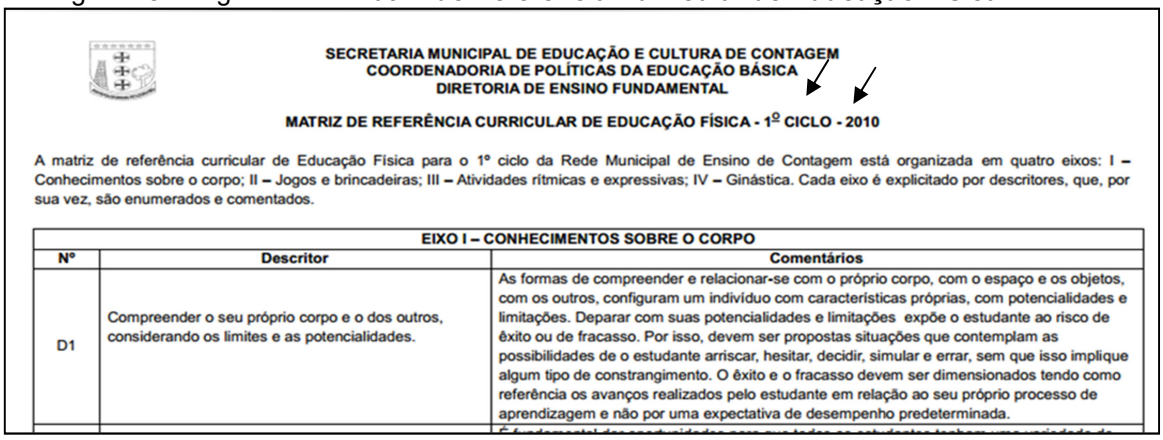
Por fim, o fato da matriz curricular não estar disponível para acesso em meio on-line, como no site da prefeitura, por anos após sua publicação, indica-nos uma possível ausência de circulação e utilização desse documento na rede, pois não é indicado nos editais — local onde ele poderia ser encontrado. Isso, possivelmente, tornou-se um aspecto dificultador a seu acesso pelo professor que esteve participando do concurso 01/2015. O que poderia desencadear uma desmotivação à leitura e ao conhecimento do documento, uma vez que se mostrava de difícil acesso.

Ao pensarmos no conhecimento, na apropriação e no acesso à matriz curricular por professores da rede, entendemos que esses referenciais curriculares deveriam ser indicados nos editais dos processos de seleção do município, seja de cunho temporário ou efetivo. Isso possibilitaria aos candidatos, profissionais da educação, acesso a tal conteúdo, poderiam conhecer, apropriar-se e/ou criticar esse documento. Para além da temática abordada, no próximo subcapítulo apresentaremos a **Matriz de Referência Curricular de Educação Física,** de 2010**.**

5.5 Apresentação da Matriz de Referência Curricular de Educação Física

A **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, objeto de estudo, encontra-se na íntegra no Anexo B desta pesquisa e se divide em três partes, referenciando assim cada um dos Ciclos de Formação Humana, bem como as matrizes de outras disciplinas curriculares. Ao início de cada parte, é descrito um título, que indica ao leitor a qual ciclo o documento se dirige e o ano de sua elaboração. A exemplo a figura 28 traz um fragmento da matriz abaixo:

Figura 28: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 1º ciclo



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º CICLO - 2010

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 1º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em quatro eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Jogos e brincadeiras; III – Atividades rítmicas e expressivas; IV – Ginástica. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

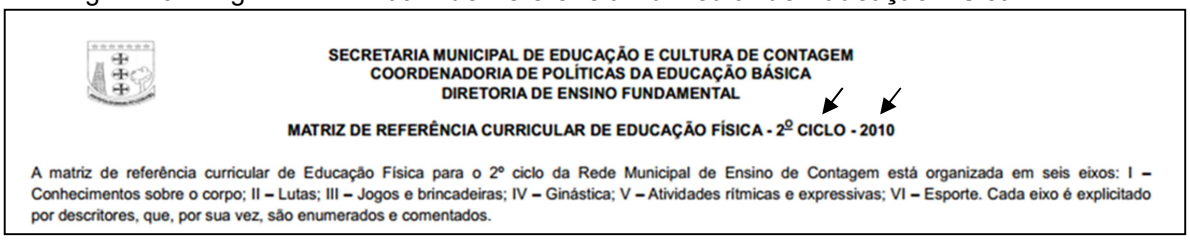
EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	Descritor	Comentários
D1	Compreender o seu próprio corpo e o dos outros, considerando os limites e as potencialidades.	As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, configuram um indivíduo com características próprias, com potencialidades e limitações. Deparar com suas potencialidades e limitações expõe o estudante ao risco de êxito ou de fracasso. Por isso, devem ser propostas situações que contemplam as possibilidades de o estudante arriscar, hesitar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de constrangimento. O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo estudante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminada.

Fonte: Contagem (2010).

As partes do documento indicadas ao 1º e 2º ciclo são datadas de 2010 e recebem o nome de **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, e a parte indicada ao 3º ciclo, 2009, **Matriz de Referência Curricular para a Educação Física**. Como a publicação das matrizes se dá em 2010, fruto de uma construção que ocorreu também no ano de 2009, é possível que a data indicada no título do 3º ciclo seja um equívoco. Verificamos as matrizes referências das outras áreas de conhecimento, entre elas, as matrizes de arte, ciências, ensino religioso, geografia, história, língua inglesa, matemática e português, e, em nenhuma delas, há a indicação do ano de 2009, é apresentado apenas 2010. Com relação à nomenclatura da matriz, adotaremos a terminologia utilizada no documento que se refere ao 1º e 2º ciclo.

Seguem, nas figuras 29 e 30, os fragmentos que ilustram o indicado acima:

Figura 29: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 2º ciclo



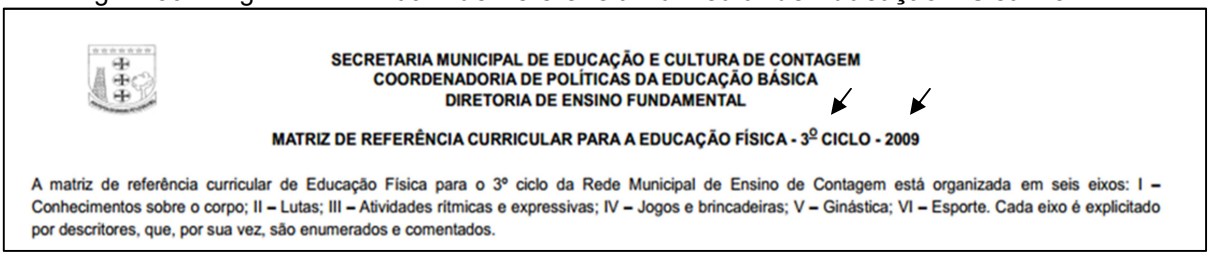
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 2º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em seis eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Lutas; III – Jogos e brincadeiras; IV – Ginástica; V – Atividades rítmicas e expressivas; VI – Esporte. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

Fonte: Contagem (2010).

Figura 30: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 3º ciclo



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 3º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em seis eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Lutas; III – Atividades rítmicas e expressivas; IV – Jogos e brincadeiras; V – Ginástica; VI – Esporte. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

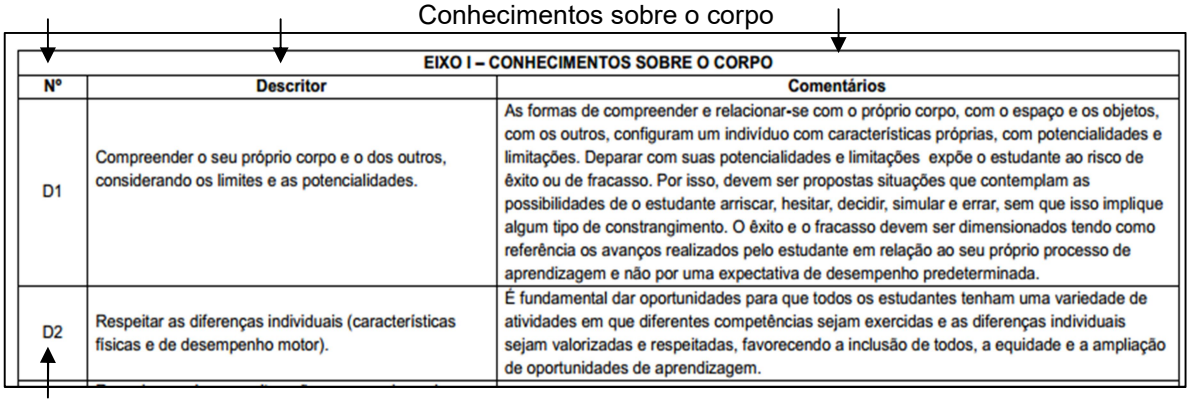
Fonte: Contagem (2010).

No texto da matriz, são abordados diversos temas, denominados de Eixos Temáticos. Estes são apresentados em ordem de números romanos, como exemplo: Eixo **I** – Conhecimentos sobre o corpo, Eixo **II** – Lutas...

Os Eixos são divididos entre descritores, que, como a apresentação do documento nos indica, “traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas [...], as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos estudantes nos processos de construção do conhecimento” (CONTAGEM, 2010, p. 7), e comentários, que demonstram uma breve análise do que o (s) descritor (es) propõe.

Em cada eixo são indicados: o código do descritor representado pela sigla Nº, e a escrita do descritor e seu comentário. Para melhor compreensão, na figura 31 abaixo está um fragmento da matriz proposta ao 1º ciclo, no qual indica o eixo I – Conhecimentos sobre o corpo, com a indicação do descritor e comentários:

Figura 31: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 1º ciclo, Eixo I



Conhecimentos sobre o corpo

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	Descritor	Comentários
D1	Compreender o seu próprio corpo e o dos outros, considerando os limites e as potencialidades.	As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, configuram um indivíduo com características próprias, com potencialidades e limitações. Deparar com suas potencialidades e limitações expõe o estudante ao risco de êxito ou de fracasso. Por isso, devem ser propostas situações que contemplam as possibilidades de o estudante arriscar, hesitar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de constrangimento. O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo estudante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminada.
D2	Respeitar as diferenças individuais (características físicas e de desempenho motor).	É fundamental dar oportunidades para que todos os estudantes tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas, favorecendo a inclusão de todos, a equidade e a ampliação de oportunidades de aprendizagem.

Fonte: Contagem (2010)

Ao longo do documento são indicados 92 descritores, organizados pela indicação de um código alfanumérico, composto pela letra D, de descritor, e a ordem numérica do mesmo, D1 à D92, designados no documento como coluna Nº. Os comentários seguem a mesma organização dos descritores, mas não são indicados

por códigos, e, em alguns momentos, são utilizados para dois ou três descritores. Por esse motivo, aparecem em menor número, é possível observar 79 comentários. Assim, para cada comentário, poderá haver um ou mais descritores.

Abaixo na figura 32 está um fragmento do conteúdo do Eixo II Lutas, do 3º ciclo, que demonstra a organização de dois descritores para um comentário.

Figura 32: Fragmento **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 3º ciclo Eixo II Lutas

EIXO II – LUTAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D62	Compreender os aspectos histórico-sociais das lutas.	Os conhecimentos construídos devem possibilitar a compreensão dos aspectos histórico-sociais das lutas presentes em diferentes culturas, bem como a análise crítica da influência da mídia considerando a força que ela imprime na geração de modelos de comportamentos e atitudes.
D63	Analisar a influência da mídia na prática das lutas.	
D64	Compreender que as lutas caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade.	É importante possibilitar ao estudante, em situações de lutas, compreender que as regras promovem a cooperação, reconhecer atitudes de respeito mútuo e solidariedade e expressar opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas.
D65	Diferenciar a luta como prática corporal das manifestações de violência social.	Identificar nas regras das lutas atitudes promotoras da cooperação e de valores éticos importantes na formação dos sujeitos, contrários à violência percebida na sociedade.

Fonte: Contagem (2010).

Para o 1º ciclo, a matriz é organizada em 17 descritores, que são sequenciais (assim como no 2º e 3º ciclos) e seguem a divisão de quatro eixos, são eles, conforme quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Eixos e descritores – 1º ciclo

Eixos	Códigos dos descritores
I - Conhecimentos sobre o corpo	D1 a D5
II - Jogos e Brincadeiras	D6 a D10
III - Atividades rítmicas e expressivas	D11 a D14
IV – Ginástica	D15 a D17.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o 2º ciclo, a matriz é organizada em 37 descritores e segue a divisão de seis eixos, são eles, conforme quadro 4:

Quadro 4: Eixos e descritores – 2º ciclo

Eixos	Códigos dos descritores
I - Conhecimentos sobre o corpo	D18 a D23
II – Lutas	D24 a D28
III - Jogos e brincadeiras	D29 à D37
IV – Ginástica	D38 a D41
V - Atividades rítmicas e expressivas	D42 a D46
VI – Esporte	D47 a D54

Fonte: Elaborado pela autora.

Os eixos Esportes e Lutas, que antes não foram mencionados na proposta do 1º ciclo, passam a ser abordados na matriz do 2º e 3º ciclo. A proposta para o 3º ciclo aborda os mesmos eixos, porém, em sequência diferenciada e organizada em 38 descritores, conforme quadro 5:

Quadro 5: Eixos e descritores – 3º ciclo

Eixos	Códigos dos descritores
I - Conhecimentos sobre o corpo	D55 a D61
II – Lutas	D62 a D65
III - Jogos e brincadeiras	D66 a D74
IV – Ginástica	D75 a D77
V - Atividades rítmicas e expressivas	D78 a D82
VI – Esporte	D83 a D92

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa ordem de eixos apresentada nos três ciclos demonstra a sequência de eixos e descritores que é indicada pela matriz. No decorrer da análise do documento, encontramos uma divergência no mesmo, quando na descrição inicial da ordem dos eixos para o 3º ciclo há uma incongruência na forma como eles realmente foram indicados, conforme figura 33.

Figura 33: Texto inicial da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – do 3º ciclo.

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 3º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em seis eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Lutas; III – Atividades rítmicas e expressivas; IV – Jogos e brincadeiras; V – Ginástica; VI – Esporte. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

Fonte: Contagem (2010).

O quadro 6 abaixo indica a organização de eixos presente no texto inicial do 3º ciclo e a maneira como ela se apresenta no decorrer do documento:

Quadro 6: Comparação da indicação de eixos

Organização indicada no texto inicial	Organização presente no documento
I - Conhecimentos sobre o corpo	I - Conhecimentos sobre o corpo
II – Lutas	II – Lutas
III - Atividades rítmicas e expressivas	III - Jogos e brincadeiras
IV - Jogos e brincadeiras	IV – Ginástica
V – Ginástica	V - Atividades rítmicas e expressivas
VI – Esporte	VI – Esporte

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final da matriz, há a indicação da bibliografia referenciada para embasar o conteúdo abordado no documento. Nessa bibliografia, consta apenas a indicação do documento federal PCN's. Esse documento está dividido em dois arquivos, um voltado para as séries iniciais, 1ª à 4ª série e outro para séries finais do ensino fundamental, de 5ª à 8ª série, referenciados como 2001.

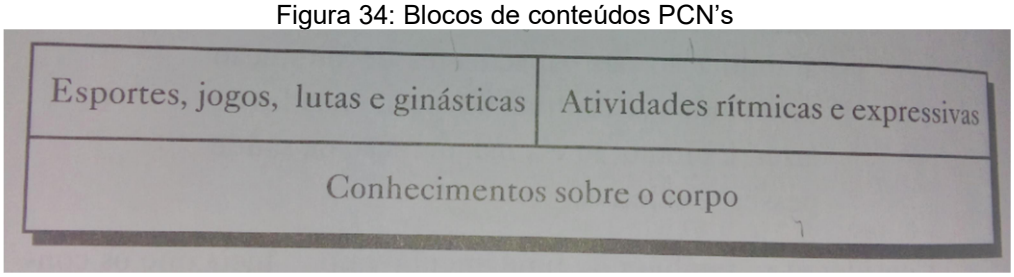
Após essa apresentação da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, abordaremos no próximo subcapítulo algumas similaridades dessa com os documentos federais PCN's.

5.6 Similaridades da Matriz de Referência Curricular de Educação Física com os PCN's

A partir do objetivo de analisar o conteúdo e a organização estrutural da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, pesquisamos o esse documento juntamente com o documento dos PCN's. Essa análise possibilitou novos olhares e descobertas, a partir de algumas similaridades entre os dois documentos.

Inicialmente podemos destacar a escolha dos conteúdos, bem como sua nomenclatura e divisão. Nos PCN's, os conteúdos abordados são divididos em três blocos, como consta na figura 34 abaixo:

Figura 34: Blocos de conteúdos PCN's



Fonte: Brasil (2001a, p.46).

Já na matriz, os conteúdos propostos são divididos em Eixos, é adotada a mesma nomenclatura utilizada pelos PCN's. Temos, portanto, na matriz, uma organização em cinco eixos abordados separadamente: Conhecimentos sobre o corpo, Lutas, Atividades rítmicas e expressivas, Jogos e brincadeiras, Ginástica e Esporte. Podemos perceber uma similaridade ou proximidade entre a escolha da nomenclatura dos conteúdos descritos pelos PCN's e os eixos abordados pela matriz.

Dentro do enfoque da escolha e organização dos temas, ao analisar a matriz de Contagem, chamou-nos atenção o fato que, no primeiro ciclo, não são abordados os temas Esporte e Lutas, são indicados, posteriormente, nos segundo e terceiro ciclos. Taffarel (1997), em sua crítica em relação a esse mesmo fato existente no documento PCN, indica a ausência da abordagem do tema Esporte no primeiro ciclo, sugerido como temática a ser desenvolvido nas etapas seguintes, assim como na matriz curricular de Contagem.

Essa lógica, segundo a autora, sustenta-se na ideia de jogos pré-desportivos, demonstrando "que o conhecimento esporte, não está estruturado de acordo com ciclos de aprendizagens sociais" (TAFFAREL, 1997, p. 51). Assim, vimos que essa crítica é válida também para a **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**, que indica (como citado anteriormente) que os conteúdos Esporte e Lutas sejam tratados, posteriormente, ao primeiro ciclo. Ainda segundo Taffarel, essa é uma abordagem que "não se diferencia da proposta desenvolvimentista e de estruturação do conhecimento sobre o esporte em fases: pré-desportiva, até a

quarta série e, de introdução dos desportos, após a quarta série". (TAFFAREL, 1997, p. 51).

Taffarel tece uma crítica quanto aos conteúdos abordados para cada um dos temas/blocos apresentados pelos PCN's, indica a ausência da historicização. Ao analisarmos a matriz curricular de Contagem, percebemos que no decorrer da matriz são descritas indicações sobre a abordagem histórica dos temas, como exemplificados a seguir nas figuras 35, 36, 37 e 38:

Figura 35: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**–1º ciclo, Eixo II Jogos e Brincadeiras e Eixo III Atividade rítmicas

EIXO II – JOGOS E BRINCADEIRAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D10	Reconhecer aspectos histórico-sociais dos jogos e brincadeiras mais relevantes.	Incluem-se neste descritor as informações históricas das origens dos jogos e brincadeiras pertencentes às manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano. A demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra escolares e a apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas podem estimular a descoberta de brincadeiras de outras gerações que ainda encontram-se presentes no cotidiano das crianças. Por meio de brincadeiras e jogos populares, a criança compreende que faz parte da história da humanidade, que cada cultura brinca a seu modo e assim constrói suas referências simbólicas.

EIXO III – ATIVIDADES RITMICAS E EXPRESSIVAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D11	Reconhecer aspectos histórico-sociais das danças, histórias cantadas e músicas da cultura popular, recriando movimentos expressivos da cultura local.	Resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade, por intermédio principalmente das pessoas mais velhas é de fundamental importância. A pesquisa sobre danças e brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho mais prazeroso.

Fonte: Contagem (2010).

Figura 36: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 2º ciclo, Eixo II Lutas.

D26	Reconhecer aspectos histórico-sociais das lutas pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano.	Identificar as lutas enquanto práticas presentes na cultura corporal dos brasileiros diferenciando-as de outras manifestações. Compreender as lutas como uma prática corporal presente no acervo da cultura corporal de movimentos de nossa sociedade.

Fonte: Contagem (2010)

Figura 37: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 2º ciclo – Eixo IV Ginástica

D41	Compreender aspectos histórico-sociais das ginásticas que estejam presentes no cotidiano.	Incluem-se nesse descritor as informações históricas das origens e características das ginásticas, a valorização e a apreciação dessa prática. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais culturais. Compreender a construção histórica dessa manifestação e sua presença em nossa cultura é fundamental para a valorização dessa prática .

Fonte: Contagem (2010)

Figura 38: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 3º ciclo, Eixo III Jogos e brincadeiras

D71	Conhecer a história da peteca, identificando diferentes possibilidades do jogo.	Compreender a origem e o significado dos jogos populares, dentre eles o jogo da peteca, pede uma investigação das raízes folclóricas, pois através deles será possível fazer uma reflexão histórico-social acerca da cultura corporal em que se vive e analisar sua importância na vida do sujeito.
D72	Analisar a importância dos jogos populares na vida dos sujeitos.	
D73	Identificar jogos de outras culturas.	

Fonte: Contagem (2010)

Figura 39: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 3º ciclo, Eixo IV Ginástica

D75	Analisar aspectos histórico-sociais das ginásticas que estejam presentes no cotidiano.	Compreender as diferentes formas de ginásticas relacionadas aos contextos históricos e culturais, principalmente, a Ginástica para todos e a Ginástica de Academia.

Fonte: Contagem (2010)

Como podem ser observados, utilizamos dois fragmentos de cada ciclo para ilustrar a indicação da abordagem histórica nos conteúdos da matriz.

Para aprofundarmos a análise sobre esse documento, podemos apontar outra similaridade com os PCN's. Observamos que, em alguns descritores e comentários da matriz, há presença de textos (íntegra ou em partes) do documento federal. Essa similaridade é encontrada no texto dos três ciclos, conforme indicados abaixo. A figura 40 a seguir demonstra um fragmento retirado do primeiro ciclo, que compõe a matriz curricular de Contagem, e as figuras 41 e 42 trazem os fragmentos do PCN:

Figura 40: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** – 1º ciclo – Eixo Conhecimentos sobre o corpo

D4	Reconhecer capacidades físicas e coordenativas por meio das práticas corporais tais como correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, devolver, amortecer, chutar, girar e outras.	Os estudantes devem vivenciar os movimentos numa multiplicidade de situações contextualizadas. O trabalho não deve ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados Cabe ao professor olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes.

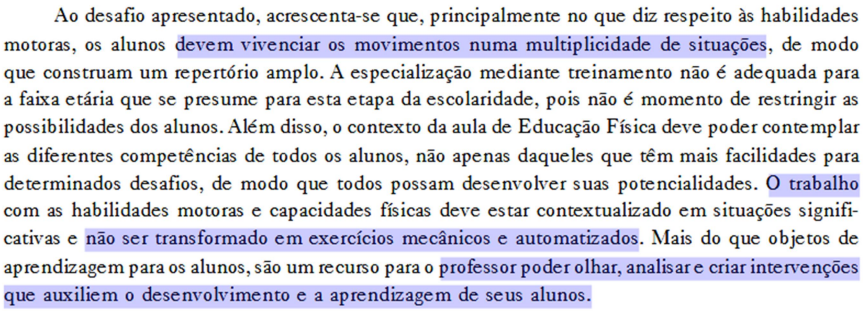
Fonte: Contagem (2010)

Figura 41: Trecho 1 dos PCN's

- utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;

BRASIL (1997)

Figura 42: Trecho 2 dos PCN's



Ao desafio apresentado, acrescenta-se que, principalmente no que diz respeito às habilidades motoras, os alunos devem vivenciar os movimentos numa multiplicidade de situações, de modo que construam um repertório amplo. A especialização mediante treinamento não é adequada para a faixa etária que se presume para esta etapa da escolaridade, pois não é momento de restringir as possibilidades dos alunos. Além disso, o contexto da aula de Educação Física deve poder contemplar as diferentes competências de todos os alunos, não apenas daqueles que têm mais facilidades para determinados desafios, de modo que todos possam desenvolver suas potencialidades. O trabalho com as habilidades motoras e capacidades físicas deve estar contextualizado em situações significativas e não ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados. Mais do que objetos de aprendizagem para os alunos, são um recurso para o professor poder olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

BRASIL (1997)

Na figura 40, encontramos do lado esquerdo o descritor que indica quais conteúdos ou habilidades do eixo "Conhecimentos sobre o corpo" devem ser desenvolvidos com os estudantes do 1º ciclo. Ao lado direito, os comentários que propõem uma breve análise do que é previsto pelo descritor. Portanto, parte do descritor proposto pela matriz pode ser encontrado na página 49 do PCN, conforme indicado pela Figura 41, que referencia conteúdos da Educação Física para o primeiro ciclo. Da mesma forma, partes do comentário desse descritor D4 podem ser vistas na página 46 do PCN, que aborda o ensino e a aprendizagem da área para o primeiro ciclo, que estão indicadas na figura 42.

Ao seguirmos a análise sobre o primeiro ciclo na matriz, é possível verificar similaridade parcial ou integral com o texto do PCN em 12 dos 17 descritores/comentários. Nesses textos, onde foram observadas algumas similaridades entre os documentos, é possível observar que os fragmentos retirados dos PCN's são relacionados no campo *Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo*, que se encontram nas páginas 45 a 49 do respectivo documento consultado.

No segundo ciclo, embora com menor frequência, também são encontradas algumas similaridades. Na figura 43 (abaixo), retirada da matriz referente ao segundo ciclo, é possível verificarmos similaridade parcial em dois descritores, D43 e D44, e similaridade integral do texto descrito nos trechos PCN's registrados nas figuras 44 e 45 a seguir.

Figura 43: Fragmento da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**– 2º ciclo – Eixo V Atividade rítmicas e expressivas.

D42	Compreender a importância da expressão corporal.	Nas atividades rítmicas e expressivas é possível combinar a marcação do ritmo com movimentos coordenados entre si. As manifestações culturais da própria coletividade ou aquelas veiculadas pela mídia podem ser analisadas a partir de alguns conceitos de qualidade de movimento como ritmo, velocidade, intensidade e fluidez; podem ser aprendidas e também recriadas. Da mesma forma, as noções de simultaneidade, sequência e alternância poderão também subsidiar a aprendizagem e a criação de pequenas coreografias.
D43	Acompanhar uma dada estrutura rítmica com movimentos coordenados.	
D44	Executar coreografias simples.	

Fonte: Contagem (2010)

Figura 44: Trecho 3 PCN's

- participação na execução e criação de coreografias simples;
- participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
- valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;
- acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação;

Fonte: BRASIL (1997).

Figura 45: Trecho 4 PCN's

junto com os conteúdos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

Nas atividades rítmicas e expressivas é possível combinar a marcação do ritmo com movimentos coordenados entre si. As manifestações culturais da própria coletividade ou aquelas veiculadas pela mídia podem ser analisadas a partir de alguns conceitos de qualidade de movimento como ritmo, velocidade, intensidade e fluidez; podem ser aprendidas e também recriadas. Da mesma forma, as noções de simultaneidade, seqüência e alternância poderão também subsidiar a aprendizagem e a criação de pequenas coreografias.

As crianças geralmente estão muito motivadas pelo esportes porque os conhecem por meio da mídia e pelo convívio com crianças mais velhas e adultos. Por isso, os jogos pré-desportivos e

Fonte: BRASIL (1997)

Nessa comparação, podemos observar que os descritores D43 e D44 possuem elementos descritos na figura 44. Já na figura 45, pode ser visto, na íntegra, o comentário indicado para os descritores acima.

Essa similaridade com as indicações dos PCN's pode ser vista em alguns momentos do documento **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** (2010), acentuando-se nos descritores e comentários referentes ao primeiro ciclo. Isso nos indica outro aspecto que reforça o entendimento de que, embora o processo de elaboração da matriz perpasse por um momento de construção dentro da Rede Municipal de Educação de Contagem, em 2009[52], o documento produzido

[52] Conforme indicado no subcapítulo, 5.3 O processo de elaboração da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física:** com a palavra os participantes.

no decorrer do curso, fruto de estudos e discussões acerca de legislação e estudos educacionais, e assuntos referentes às especificidades da área da Educação Física, poderá ter passado por alterações em sua revisão final. Esta, possivelmente, realizou modificações, o que resultou em uma nova estrutura ao mesmo. Tal possibilidade de alteração nos leva ao entendimento de que alguns aspectos de construções e discussões do grupo podem ter sido desconsiderados, inclusive no que diz respeito às referências utilizadas para dar suporte ao documento.

O próximo capítulo trará indicações acerca do produto final desta pesquisa, indicando a base teórica utilizada para a organização da proposta de formação continuada para professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Contagem.

6 PRODUTO FINAL

Paralelamente e de forma orgânica com a investigação teórica acerca da presença da Educação Física no campo escolar e seu aparato legal, foi também objetivo principal deste estudo desenvolver um produto final da pesquisa. Esse possivelmente servirá como um material de apoio para professores da Rede Municipal de Educação de Contagem. Tal produto foi estruturado por intermédio da indicação de uma proposta de formação continuada em serviço, para professores de Educação Física do município. Para tal, iniciamos este capítulo abordando a temática da formação de professores, caminhando para a apresentação da proposta da pesquisa-ação, que serviu de base para o desenvolvimento do produto final.

6.1 A formação continuada para professores e a proposta da pesquisa-ação

Há tempos a temática acerca da formação continuada é discutida na educação. Gatti (2016) nos demonstra que atualmente ela ganha força devido ao aumento das desigualdades sócio-culturais presentes na sociedade. Outro fato sinalizado pela autora consiste também na preocupação com os possíveis desafios e dificuldades futuras.

Optamos pela indicação desse produto, por entender que os conhecimentos e saberes[53] não são perenes, que se transformam, significam e ressignificam com o passar do tempo. Dessa situação, surge à necessidade de estar em constante aprendizado, principalmente para professores, que estão inseridos em um contexto diretamente influenciado pelas transformações sociais e por diversos fatores atrelados à prática docente nas instituições escolares. Em diálogo com Tardif (2000), que, em seu estudo discursa sobre as principais características do conhecimento profissional, o autor nos diz que “tanto em suas bases teóricas quanto em suas práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada.” (TARDIF, 2000, p. 7).

Alguns autores ao abordarem os processos de formação continuada nos trazem entendimentos e nos auxiliam a pensar e estruturar a proposta. Nóvoa (1992) nos chama atenção ao indicar que as propostas de formação continuada, por vezes,

[53] “Damos aqui a noção de ‘saber’’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.” (TARDIF, 2000, p.10).

não têm abordado a formação com o campo escolar. O que dificulta ou, como indicado pelo autor, inviabiliza “que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.” (NÓVOA, 1992, p. 13). O autor ainda nos diz que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (Idem, ibidem).

Em discussão com outros autores, partimos do entendimento de que

> a finalidade da Formação Continuada é construir um conhecimento gerado a partir das necessidades históricas, sob aspectos das experiências de vida pessoal, profissional e historicamente construídos, contribuindo para promover mudanças nas práticas coletivas. (MARIN et al., 2011, p. 263).

Bracht e outros autores (2014) também nos chamam atenção ao indicarem que os processos de formação ou ações de capacitação docente (como indicados pelos autores) não têm alcançado a interação e a reflexão com os participantes. Esse fato dificulta em ações de modificação da prática profissional e assim pedagógica, tornando os cursos, as capacitações e as formações pouco efetivas. Os autores destacam que uma alternativa para alcançar esse objetivo da interação e reflexão é a metodologia da pesquisa-ação.

Ao partirmos dos estudos sobre a temática, entendemos que o processo de formação continuada precisa ser efetivo ao sujeito participante, no qual permita ações reflexivas e troca de experiência, alicerçado teoricamente, mas que considere também os saberes advindos da vivência e da prática dos professores, entretanto, que contribua para modificações em sua prática pedagógica. Para tal, a proposta apresentada para o produto final se baseia nos princípios e nas perspectivas da metodologia da pesquisa-ação, abordada por Thiollent, desde 1985.

Para Thiollent, a pesquisa-ação

> consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação problema e outros atores e parceiros interessados na resolução de problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais técnicas e/ou políticas. (THIOLLENT, 2011, p.7).

Essa metodologia relaciona dois tipos de objetivos, são eles: objetivo prático e objetivo do conhecimento. O objetivo prático busca contribuir para a solução dos problemas elencados pelo grupo, “com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 18). Já o objetivo do conhecimento busca “obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações.” (THIOLLENT, 2011, p. 18).

A pesquisa-ação pode ser aplicada em pesquisas de diversas áreas. Na educação, ela visa “um equacionamento realista dos problemas educacionais, tal controle visa minimizar os usos meramente burocráticos ou simbólicos e maximizar os usos realmente transformadores” (THIOLLENT, 2011, p. 85). Dessa forma, busca contribuir para ações que ocasionem em transformações educacionais na prática cotidiana dos atores/participantes, que venham contribuir também para novos conhecimentos para a comunidade educacional.

No livro **Pesquisa em ação –** Educação Física na escola, Bracht e outros autores (2014) abordam a pesquisa-ação por meio de estudos e também de sua aplicação em um programa de especialização para professores da rede pública e privada do estado do Espírito Santo. Os autores indicam que essa abordagem “tem se revelado uma perspectiva profícua de pesquisa e intervenção” (BRACHT et al., 2014, p.13), pois se baseia “na indissociabilidade de pesquisa e docência”, aliando a “pesquisa a uma cultura colaborativa, tanto entre os professores que atuam na Educação Básica quanto com os professores-pesquisadores do âmbito acadêmico universitário.” (BRACHT et al., 2014, p. 17).

Ainda sobre a perspectiva de abordagens sobre a pesquisa-ação, os autores nos falam, no livro citado acima, que a

> pesquisa-ação ganhou impulso no Brasil, na década de 90 do século 20, sendo, atualmente, um tema extremamente presente nos debates da educação brasileira, ganhando espaço, também, nas discussões no âmbito específico da Educação Física. Entendemos que esse movimento está associado a outros presentes nos dois campos. Entre eles citamos a centralidade das pesquisas em torno do cotidiano escolar, nos quais, após um período em que predominaram os estudos focados em análises macroestruturais, houve um reconhecimento da importância do professor nos processos de aperfeiçoamento e melhoria da qualidade da educação [...]. Este último aspecto faz revitalizar a discussão dos processos de formação continuada e/ou em serviço de professores. (BRACHT et al., 2014, p.13).

Entendemos, então, que a formação continuada necessita ser um espaço para construção, troca de conhecimentos e saberes e transformações práticas. Com isso, buscamos voltar a proposta de formação para uma associação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos decorrentes da prática profissional, aproximando-nos do saber desenvolvido dentro da escola. Entendemos que esses saberes constroem-se meio a diversos fatores, como tempo, espaço, infraestrutura, propostas curriculares, relação professor-estudante, entre outros, relacionando os conteúdos específicos da área com as diversas demandas que os professores enfrentam diariamente em seu cotidiano, pois, como bem nos demonstra Gatti (2016), “as discussões em torno da formação inicial e, especificamente, da formação dos professores, vêm sendo pautadas por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho” (GATTI, 2016, p.169).

O objetivo dessa proposta foi oferecer aos professores recém-chegados à Rede Municipal de Educação de Contagem e aos professores que lá estão há alguns anos, um programa de formação continuada em serviço, pautado nos princípios da pesquisa-ação, ofertado por meio de uma possível parceria entre Seduc e o grupo de estudos da Escola de Educação Física e Fisioterapia da UFMG – EEFFTO/UFMG, denominado ProEFE. Buscamos um espaço de discussões sobre a Educação Física, a partir de abordagens pedagógicas, conceituações, aparato legal, referencial curricular, entre outros. Procuramos aliar o conhecimento teórico ao conhecimento empírico, advindo das vivências e das trajetórias dos professores da rede, bem como a troca de saberes e conhecimentos entre eles.

Para tal, indicamos encontros de formação continuada, que propiciassem momentos nos quais os participantes pudessem fazer relatos de suas aulas, sugestão de planejamentos e indicações das dificuldades enfrentadas no decorrer da prática profissional e pedagógica, favorecendo a interação entre os profissionais de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Contagem, oportunizando momentos de diálogo e trocas de experiência entre eles, fortalecendo vínculos e buscando uma troca de saberes e ressignificação das práticas escolares destes professores.

Esses encontros de formação continuada em serviço contribuem para o processo de formação do profissional, pois proporcionam a oportunidade de encontro entre pessoas da mesma área de formação e que desenvolvem seus

trabalhos na mesma rede de ensino. Conforme Gatti (2016), essa relação entre professores, prática profissional e diálogo com outros professores da mesma área de atuação é benéfica. Ela nos explica que “professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências como docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino.” (GATTI, 2016, p. 169).

Elaboramos uma proposta apresentada como produto final desta pesquisa em vistas de considerar aspectos particulares dos professores, pois, como nos mostra Tardif (2000, p. 15), “os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão”.

Além disso, buscamos também considerar particularidades e singularidades do contexto social e educacional da cidade de Contagem e das relações que seu professor, que se encontra nesta rede de ensino, constrói no ambiente, pois este é “um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local [...], que tem eixos sócio-filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território” (GATTI, 2016, p. 170). Ainda segundo Gatti, “levar em conta isto, nos processos formativos, parece ser um caminho sensato e promissor” (Idem, ibidem). Buscar-se-á no decorrer da formação continuada e em sua proposta, salientar o entendimento de que “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam” (TARDIF, 2000, p. 11).

No próximo capítulo apresentamos as considerações finais da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**. Para tanto, buscamos compreender o debate teórico acerca da Educação Física no campo escolar e sua legislação, e investigamos a trajetória de elaboração desse documento (Matriz de 2010). Paralelamente, outro objetivo está ligado à pesquisa, sendo o produto final da mesma, na qual objetivamos a construção de uma proposta de formação continuada para professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Contagem.

Percorremos o caminho da pesquisa bibliográfica e da pesquisa empírica, por meio dos documentos e materiais produzidos pela Seduc e pela fala dos participantes do processo de elaboração da matriz. Os materiais da Seduc nos remetem ao processo de elaboração da matriz de forma superficial, relatam pouco sobre esse marco para a história da educação de Contagem. As entrevistas nos trazem dados mais profícuos, por indicar elementos aprofundados do processo. Porém, indicamos ser de extrema importância para a constituição da pesquisa as duas frentes de elaboração do documento. Após a análise documental e material, e realização das entrevistas com os participantes da elaboração, partimos para o cruzamento de informação entre eles. Percebemos algumas divergências entre os materiais analisados, as entrevistas e os documentos da consultora pedagógica, que serão indicados a seguir.

O processo de elaboração da **Matriz de Referência Curricular de Educação Física** se deu por meio da participação de professores em um curso de formação continuada em serviço. Embora os materiais da Seduc nos indiquem o ano de 2008, os relatos dos participantes e materiais da consultora pedagógica nos mostraram que o curso ocorreu no segundo semestre de 2009.

Ofertado quinzenalmente na Faculdade SENAC Minas, os professores de Educação Física tinham seu dia do tempo pedagógico aglutinado em um dia da semana, nesse caso, às sextas-feiras. A participação dos professores se deu por adesão, como nos indicaram os entrevistados, após envio de convite feito pela Seduc, inicialmente teve a participação de aproximadamente de trinta professores, número esse que foi se reduzindo no decorrer dos encontros. No documento “Ficha Técnica” foram indicados como participantes do processo de elaboração doze

professores (referenciados como educadores) e, como equipe de revisão, apenas dois professores participantes do processo de construção[54].

Os professores e a consultora pedagógica nos indicaram que, ao longo do curso, foram realizadas discussões sobre ciclo de formação humana, questões específicas da Educação Física e embasamento teórico diverso. Dentro da organização dos encontros, houve a divisão da turma de acordo com os temas: danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras. Houve também a divisão por ciclo. Nos grupos, os participantes começaram a estruturar o que deveria ser desenvolvido em cada um dos três anos do 1º, 2º e 3º ciclo. Porém, como vimos no documento final, esse passou a ser estruturado apenas em ciclos, e não por ano do ciclo.

Como o curso ocorreu quinzenalmente no decorrer do segundo semestre de 2009, aos poucos, o tempo foi se extinguindo e exigindo dos participantes o documento final. Alguns desses, no decorrer do processo, deixaram o curso, e a organização e a redação final do documento foi realizada por outros profissionais, que não necessariamente participaram do processo de construção[55]. Esse fato, possivelmente pode ter resultado em alguns pontos de diferenciação do documento produzido no decorrer do curso de formação em 2009, para o documento difundido em 2010, como por exemplo: a organização dos conteúdos apenas por ciclo, mas não por ano do ciclo; a indicação de referências somente dos PCN's, e não a indicação das demais referências; as alterações de diversos descritores e comentários; a alteração na escrita e a na quantidade de eixos, entre outras. As diferenças entre os documentos nos remetem à possibilidade de que a versão difundida se trata de outra organização para além da versão construída pelos professores no curso de formação de 2009, chegando à Rede Municipal de Educação um documento com traços diferentes do que havia sido construído juntamente à consultora pedagógica.

Os relatos das participantes nos demonstraram que o documento chegou às escolas da Rede Municipal de Educação no primeiro semestre de 2010, disponível em formato de livro, contendo todas as matrizes curriculares. Por meio das

[54] O contato com esses professores, para a realização de entrevista não foi possível, pois um deles já se encontra em processo de aposentadoria e não está ligado à Rede Municipal de Educação Contagem e o outro não teve disponibilidade para entrevista.

[55] Essa indicação pode ser averiguada na "Ficha Técnica" do documento **Matrizes de Referência Curricular** 2010, no qual aborda os professores que participaram do curso e uma equipe de revisão, que não necessariamente consistiu na participação desses professores.

entrevistas, constatamos que algumas unidades escolares repassaram o documento aos professores, para que embasassem o planejamento, porém, outras unidades não[56], o que poderá ter dificultado o acesso a esse documento pelo professor.

Logo, provavelmente dois fatores podem ter contribuído para a não apropriação das matrizes pelos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem. Um fato, devido ao documento final não se tratar do documento construído pelos professores no decorrer do curso, contendo as diversas modificações já citadas neste capítulo. Outro foi à possibilidade de não visualização desse documento por toda a rede, o que possivelmente foi encaminhado às escolas, seja por meio físico (livro) ou virtual (PDF), porém, não chegou a ser disseminado para todos os professores. Esses fatos podem ter ocasionado um desconhecimento do documento, o que poderá ter contribuído para sua não utilização enquanto documento norteador curricular para a rede, porém, como indicado acima, não possuímos dados para afirmar essa indicação, permitindo assim, novas possibilidades de estudo e análise sobre a **Matriz de Referência Curricular de Educação Física**.

Por isso, o capítulo 1 deste estudo, “De onde parto...”, continuará a ser escrito rotineiramente, com minhas trajetórias, pois a busca pelo novo, pelo sonho, pela transformação não cessa. A cada passo se amplia mais, com novos caminhos, novas descobertas e aprendizados.

[56] Não dispomos de documentos que nos indiquem que todas as escolas receberam o livro com as matrizes.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Série Cadernos de Orientação Curricular**. Caderno 1 – Educação Física. Rio Branco, 2010. Disponível em: <http://www.proefe.com.br/images/ordenamentos_legais/norte/ef_ii_educacao_fisica_acre.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas**. Alagoas, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/87060562/Referencial-Curricular-da-Educacao-Basica-para-as-Escolas-Publicas-de-Alagoashttp://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao-e-informacao-educacional/superintendencia-de-gestao-de-rede-estadual-de-ensino-suger/referencial-da-educacao-basica/Referencial%20Curricular%2020-08-10.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Plano curricular da educação básica do estado do Amapá**. Macapá, 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/artigos/ART27022011132327.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino**. Plano estadual de educação do Amazonas**. Manaus, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

BELO HORIZONTE. Rede Municipal de Educação. **Proposições curriculares - Ensino fundamental – 1º ciclo**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download...1_ciclo>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Betim**. Ensino Fundamental. Betim, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.proefe.com.br/images/ordenamentos_legais/sudeste/rc_munipal_de_betim_mg.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: **Caderno Cades**, n. 48, ano XIX, ago. 1999.

BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em educação física: mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p.9-29, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267/250>. Acesso em: 03 out. 2017.

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

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação:** Educação Física na escola. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. 144 p.

BRACHT, Valter; GONZALES, Fernando. Educação Física Escolar. In: GONZALES, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

BRASIL. Lei nº 5.664, de 21 de junho de 1971. Acrescenta parágrafo único ao artigo 1º do Decreto-lei nº 705. Brasília, **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5664.htm>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm#art26%C2%>. Acesso em 12 mar. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº 705, de 25 de julho de 1969. Altera o artigo 22 da Lei 4.024. Brasília, **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Decreto lei nº 14.784, de 27 de abril de 1921. Approva o Regulamento de Instrucção Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte. Brasília, **Diário Oficial da União.** Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14784-27-abril-1921-511224-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 18 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.692, de 20 de dezembro de 1988. Dá nova redação ao disposto na Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977, que "dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino". **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7692.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino. Brasília, **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6503.htm>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm#art22>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Brasília, **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001b.Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL. Decreto Lei 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... **Diário Oficial da União** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Minas Gerais / Contagem. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=311860&search=minas-gerais|contagem>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ipea. PERFIL – O criador da Escola nova. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. ano 12, ed. 86, 28 mar. 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRITO, Vera Lúcia. A Educação Física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e PCN's:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Injuí: Sedigraf, 1997. 141 p.

CATELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Autores Associados: Campinas, 1998.

CONTAGEM. **Boletim de avaliação escolar –** Concepções e operacionalização do sistema 2012. Contagem: Seduc, 2012b.

CONTAGEM. Concursos e seleções. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/?se=concursos>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

CONTAGEM. Decreto Lei nº 766, de 20 de setembro de 2007. Convoca a II Conferência Municipal da Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/?legislacao=071406>. Acesso em: 17 set. 2017.
CONTAGEM. **Relatório de Gestão da Coordenadoria Educação Básica da Secretaria de Educação de Contagem Gestão 2005-2012.** Contagem: Seduc, 2012a.

CONTAGEM. **Revista Histórica de Contagem –** 100 anos. Contagem: Editora Folha, 2011.

CONTAGEM. **Revista Histórica de Contagem –** 102 anos. Contagem: Editora Folha, 2013.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Cultural do Município de Contagem Estado de Minas Gerais**. Contagem: Seduc, 2009.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Caderno de propostas da 3ª Conferência da Rede Municipal de Educação de Contagem e FUNEC**. Contagem: Seduc, 2007.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Expectativas de aprendizagem**. Contagem: Seduc, 2011.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Matriz de Referência Curricular de Educação Física –** Ensino fundamental. Contagem: Seduc, 2010.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referenciais para Construção da Proposta Curricular do 3º Ciclo de Formação Humana**. Contagem: Seduc, 2003. 68 p.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referenciais para Construção da Proposta Curricular do 1º Ciclo de Formação Humana**. Contagem: Seduc, 2004. 51 p.

FERRARI, Márcio. Herbert Spencer, o ideólogo da luta pela vida. **Nova Escola.** 01/10/2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1685/herbert-spencer-o-ideologo-da-luta-pela-vida>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FERREIRA, Heraldo; SAMPAIO, José. O papel da saúde nas tendências e abordagens pedagógicas da educação física escolar. In: Congresso Nordeste de Ciências do Esporte, 3, 2010, Fortaleza, **Anais**... Ceará: CBCE, 2010. Disponível em:<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2446/964>.Acesso em: 20 mai. 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de formação de professores**. v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 06 jun. 2017.

GO Tani. Currículo do sistema Currículo Lattes. 19/11/20178. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788364J2>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GOIÁS. Secretaria Municipal da Educação. Currículo em Debate – Arte e Educação Física. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.proefe.com.br/images/ordenamentos_legais/centro_oeste/caderno_arte_e_ed_fisica_goias.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Vozes: Petrópolis, 1995. 140 p.

HENN, Leonardo; NUNES, Pâmela. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**. Rio Grande do Sul, 2013, v. 2, n.6, ago. Disponível em: < http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/254/207>. Acesso em: 10 jun. 2018.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Curriculum Vitae. Programa de Pós-Graduação em Educação Física - UFSC. 20184. Disponível em: <http://ppgef.ufsc.br/files/2014/07/Curr%C3%ADculo.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2018.

KREBS, Ruy Jornada. Currículo do sistema Currículo Lattes. 17/11/20108. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787855U5>. Acesso em: 10 jan. 2018.

KUNZ, Elenor. Currículo do sistema Currículo Lattes. 21/11/20178. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797738J4>. Acesso em: 10 jan. 2018.

KUNZ, Elenor. Educação física escolar e o esporte: na Vida e Obra de um pesquisador. In: ALMEIDA, Felipe; GOMES, Ivan (Org.). **Valter Bracht e a Educação Física.** Um pensamento em movimento. Ijuí: Unijuí, 2014. 328 p.

LAGING, Ralf. Curriculum Vitae. Universidade de Marburg. 02/01/2018. Disponível em: <https://www.uni-marburg.de/fb21/sportwiss/mitarbeiter_seiten/laging/index_html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária: São Paulo, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MANOEL, Edison de Jesus. Currículo do sistema Currículo Lattes. 29/08/20178. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787013U9>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MARIN, Elizara; SOUZA, Maristela; RIBAS, João; DECIAN, Marluce; HERBST, Fabiane. Formação continuada em Educação Física: Relações entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 02, abri/jun, 2011, p.259-278. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/16670>. Acesso em: 10 set. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação**. Proposta curricular de educação física do ensino fundamental** – 6º ao 9º ano. Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B819B6744-E877-4426-A21E-921E4777701D%7D_proposta-curricular_educacao-fisica_ef.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flavio. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: **Educação e Sociedade**. **Revista Quadrimestral de Ciência e Educação**. Ano XXI, n. 73, p. 109-138, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Portugal: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica. Educação Física**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928). In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Org.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 117 p.

PEREIRA, Lusia; VIEIRA, Martha. **Fazer pesquisa é um problema?** Belo Horizonte: UNI, 1999. 38 p.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo: da Educação Física às Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, 1994, v. 37, p. 81-98. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/download/71118/74085>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial curricular –** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Artes e Educação Física. Rio Grande do Sul, 2009, v. 2. Disponível em: <http://www.proefe.com.br/images/ordenamentos_legais/sul/refer_curric_artes_e_ed_rio_g_sul.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. **Proposta curricular – Educação Física**. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.proefe.com.br/images/ordenamentos_legais/sudeste/prop_edf_sao_paulo.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC** – Campinas. n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/poltica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

SCHNEIDER, Omar. Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da educação física nas décadas de 1930 e 1940 – Um estudo a partir da revista Educação Physica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 39-54, jan. 2004. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/225/227>. Acesso em: 21 mai. 2017.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular – Rede estadual de ensino de Sergipe**. Aracajú, 2011. Disponível em: <http://www.proefe.com.br/images/ordenamentos_legais/nordeste/referencial_curricular_sergipe.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

SILVA CAMPOS, Francisco Luís da. VERBETE. In: Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea no Brasil. 2017. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, João Pinheiro da. VERBETE. Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea no Brasil. 2017. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PINHEIRO,%20Jo%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, JOÃO Batista Freire da Silva. Currículo do sistema Currículo Lattes. 30/06/20092018. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780575H4>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, Tomaz. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo:** Teoria e História. Vozes: Petrópolis, 1995, 140 p.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/teoriasdecurriculo/home/livro>. Acesso em: 06 set. 2017.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 156 p.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez Editora. 1992 Disponível em: <https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. In: **Revista paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_65_-_Educa_____o_F_____sica_Escolar_-_Conhecimento_e_Especificidade_-_Carmem_L_____cia_Soares.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SOUSA, Eustáquia; VAGO, Tarcísio; MENDES, Cláudio. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CBCE (Org.). **Educação Física Escolar frente à LDB e PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Injuí: Sedigraf, 1997. 141 p.

SOUSA, Eustáquia; VAGO, Tarcísio; O ensino da Educação Física em Face da Nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CBCE (Org.). **Educação Física Escolar frente à LDB e PCN's:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Injuí: Sedigraf, 1997. 141 p.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física escolar**. 2. ed. Pernambuco: Editora Universidade de Pernambuco, 2011. 240 p.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria: 2001. 214 p.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: TAVARES, Marcelo (Org.). **Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco: 2006. 204 p.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, mai. – ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a07.pdf >. Acesso em: 15 fev. 2017.

TAFFAREL, Celi. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CBCE (Org.). **Educação Física Escolar frente à LDB e PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Injuí: Sedigraf, 1997. 141 p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**,. n. 13, jan. – abr., 2000. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

VAGO, Tarcísio. Educação Física na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 11, jan. – jun. , 2006. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/160/169>. Acesso em: 14 abr. 2017.

VAGO, Tarcísio. **Histórias de educação física na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. 200 p.

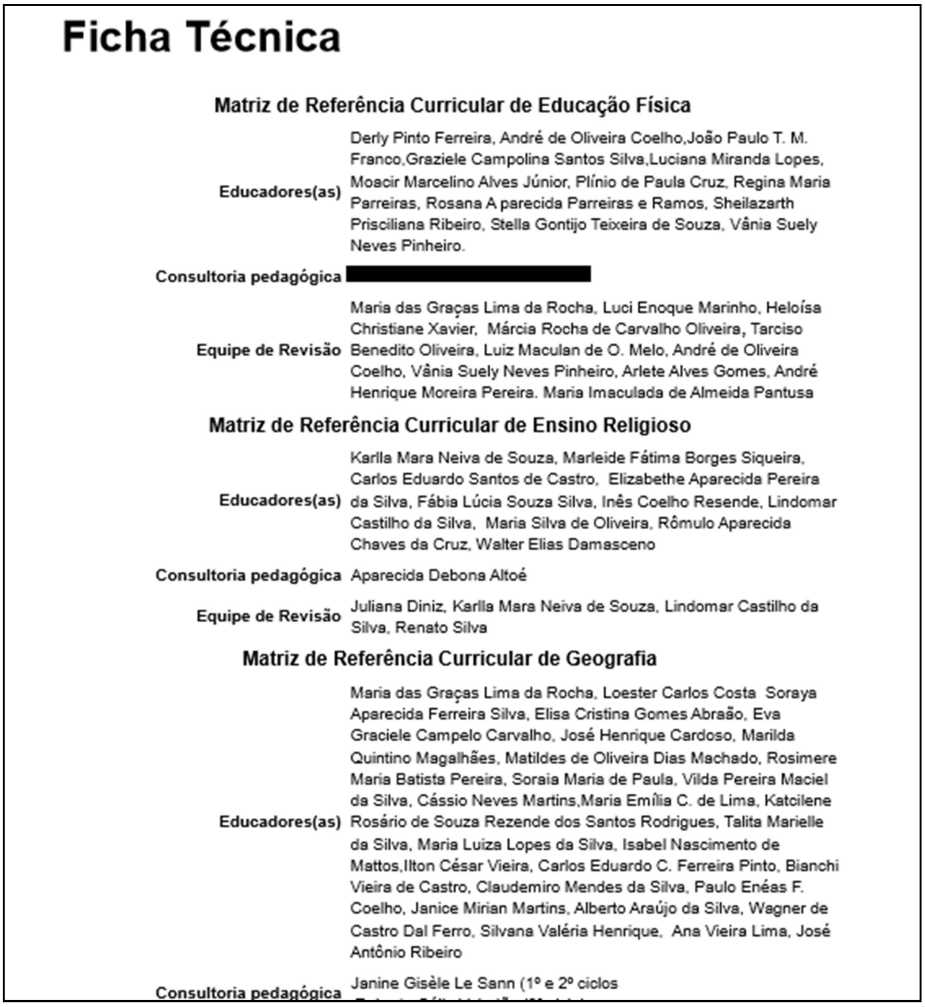
VAGO, Tarcísio. **Rumos da EF escolar: o que é, o que foi, o que poderia ser.** II Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói, RJ. 1997. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/rumos-da-educacao-fisica-escolar-o-que-foi-o-que-e-o-que-poderia-ser/> Acesso em: 17 jul. 2017.

XAVIER, Maria do Carmo; MATOS, Maria do Carmo; LOPES, Ana Amélia. Educação e modernização: Mario Casasanta e a indissociabilidade entre ação política e renovação pedagógica. 20178. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/EDUCACAO%20E%20MODERNIZACAO-%20MARIO%20CASASANTA.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

XISTO, Patrícia; BENETTI, Luciana. A psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. **Revista Monografias ambientais**. Santa Maria, 2012, v. 8, n. 8, p.1824 – 1836, ago. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/download/6190/3690>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ANEXOS

ANEXO A – Texto inicial (matriz)



Ficha Técnica

Matriz de Referência Curricular de Educação Física

Educadores(as) Derly Pinto Ferreira, André de Oliveira Coelho,João Paulo T. M. Franco,Graziele Campolina Santos Silva,Luciana Miranda Lopes, Moacir Marcelino Alves Júnior, Plínio de Paula Cruz, Regina Maria Parreiras, Rosana A parecida Parreiras e Ramos, Sheilazarth Prisciliana Ribeiro, Stella Gontijo Teixeira de Souza, Vânia Suely Neves Pinheiro.

Consultoria pedagógica [redacted]

Equipe de Revisão Maria das Graças Lima da Rocha, Luci Enoque Marinho, Heloísa Christiane Xavier, Márcia Rocha de Carvalho Oliveira, Tarciso Benedito Oliveira, Luiz Maculan de O. Melo, André de Oliveira Coelho, Vânia Suely Neves Pinheiro, Arlete Alves Gomes, André Henrique Moreira Pereira. Maria Imaculada de Almeida Pantusa

Matriz de Referência Curricular de Ensino Religioso

Educadores(as) Karlla Mara Neiva de Souza, Marleide Fátima Borges Siqueira, Carlos Eduardo Santos de Castro, Elizabethe Aparecida Pereira da Silva, Fábia Lúcia Souza Silva, Inês Coelho Resende, Lindomar Castilho da Silva, Maria Silva de Oliveira, Rômulo Aparecida Chaves da Cruz, Walter Elias Damasceno

Consultoria pedagógica Aparecida Debona Altoé

Equipe de Revisão Juliana Diniz, Karlla Mara Neiva de Souza, Lindomar Castilho da Silva, Renato Silva

Matriz de Referência Curricular de Geografia

Educadores(as) Maria das Graças Lima da Rocha, Loester Carlos Costa Soraya Aparecida Ferreira Silva, Elisa Cristina Gomes Abrahão, Eva Graciele Campelo Carvalho, José Henrique Cardoso, Marilda Quintino Magalhães, Matildes de Oliveira Dias Machado, Rosimere Maria Batista Pereira, Soraia Maria de Paula, Vilda Pereira Maciel da Silva, Cássio Neves Martins,Maria Emília C. de Lima, Katcilene Rosário de Souza Rezende dos Santos Rodrigues, Talita Marielle da Silva, Maria Luiza Lopes da Silva, Isabel Nascimento de Mattos,Ilton César Vieira, Carlos Eduardo C. Ferreira Pinto, Bianchi Vieira de Castro, Claudemiro Mendes da Silva, Paulo Enéas F. Coelho, Janice Mirian Martins, Alberto Araújo da Silva, Wagner de Castro Dal Ferro, Silvana Valéria Henrique, Ana Vieira Lima, José Antônio Ribeiro

Consultoria pedagógica Janine Gisèle Le Sann (1º e 2º ciclos

Agradecimentos

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por meio da Coordenadoria de Políticas de Educação Básica, agradece a todos os(as) Educadores(as) e Gestores(as) que, de alguma forma, contribuíram para a construção das Matrizes de Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Contagem.

Agradecemos, também, a participação e o empenho dos integrantes da Coordenadoria de Segurança Alimentar e Abastecimento que contribuíram para a realização deste trabalho. Na oportunidade, foram apresentados os programas e serviços prestados à população Contagense, relacionados a uma alimentação Nutricional Sustentável, sendo também discutida a necessidade dessa temática estar inserida no currículo das Escolas Municipais.

Sumário

Apresentação	**07**
Matriz de Referência Curricular de Arte	**08**
Matriz de Referência Curricular de Ciências	**37**
Matriz de Referência Curricular de Educação Física	**67**
Matriz de Referência Curricular de Ensino Religioso	**86**
Matriz de Referência Curricular de Geografia	**105**
Matriz de Referência Curricular de História	**135**

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem disponibiliza para todos(as) os(as) educadores(as) as Matrizes de Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino. Esse documento é fruto de uma construção coletiva envolvendo professores(as) de cada ciclo, gestores e consultores(as) que participaram das formações realizadas nos últimos três anos.

As Matrizes de Referência Curricular estão organizadas em áreas do conhecimento, distribuídas por ciclo; temáticas ou eixos; e descritores, que traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas municipais do ensino fundamental, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos estudantes no processo de construção do conhecimento. As matrizes são concebidas e formuladas para identificar os níveis de desempenho dos estudantes, bem como subsidiar a elaboração da proposta curricular de cada unidade escolar.

É importante ressaltar que esse documento só fará sentido se o coletivo de professores possibilitar que os estudantes aprendam e transformem em saberes os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, bem como os construídos e legitimados em seus espaços locais, de forma que tenham significados em suas vidas.

Portanto, espera-se que as Matrizes de Referência Curricular sejam um material que sustente as discussões inerentes ao fazer pedagógico dos educadores, possibilitando-lhes a elaboração de um planejamento que considere o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano em sua pluralidade e em suas necessidades, formando sujeitos críticos e participativos, com capacidade de relacionar-se com o mundo e de viver dignamente.

Lindomar Diamantino Segundo
Secretário Municipal de Educação e Cultura de Contagem

ANEXO B – Ficha Técnica (matriz)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º CICLO - 2010

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 1º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em quatro eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Jogos e brincadeiras; III – Atividades rítmicas e expressivas; IV – Ginástica. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D1	Compreender o seu próprio corpo e o dos outros, considerando os limites e as potencialidades.	As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, configuram um indivíduo com características próprias, com potencialidades e limitações. Deparar com suas potencialidades e limitações expõe o estudante ao risco de êxito ou de fracasso. Por isso, devem ser propostas situações que contemplam as possibilidades de o estudante arriscar, hesitar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de constrangimento. O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo estudante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminada.
D2	Respeitar as diferenças individuais (características físicas e de desempenho motor).	É fundamental dar oportunidades para que todos os estudantes tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas, favorecendo a inclusão de todos, a equidade e a ampliação de oportunidades de aprendizagem.
D3	Reconhecer algumas alterações provocadas pelo esforço físico, tais como cansaço, coração palpitando, rubores no rosto, respiração alterada, mediante a percepção do próprio corpo.	Esse descritor propõe que, por meio de suas sensações, o estudante reconheça as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades.
D4	Reconhecer capacidades físicas e coordenativas por meio das práticas corporais tais como correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, devolver, amortecer, chutar, girar e outras.	Os estudantes devem vivenciar os movimentos numa multiplicidade de situações contextualizadas. O trabalho não deve ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados Cabe ao professor olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º CICLO - 2010

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D5	Posicionar-se no espaço, demonstrando compreensão dos próprios deslocamentos e de representação mental do espaço: noções de alto/baixo, grande/pequeno, dentro/fora, um lado e outro.	A referência é o próprio corpo da criança e os desafios devem apresentar situações que possam ser resolvidas individualmente, mesmo em atividades em grupo. Com a vivência de variadas situações em que tenham que resolver problemas relativos ao uso do espaço, a forma de atuação das crianças modifica-se paulatinamente e elas podem, então, construir uma boa representação mental de seus deslocamentos e posicionamentos.

EIXO II – JOGOS E BRINCADEIRAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D6	Identificar regras de jogos e brincadeiras.	Além dos jogos de caráter simbólico, nos quais as fantasias e os interesses pessoais prevalecem, as crianças começam a praticar jogos coletivos com regras, nos quais tem de se ajustar às restrições de movimentos e interesses pessoais. Essa restrição é a própria regra, que garante a viabilidade da interação de interesses pessoais numa dinâmica coletiva.
D7	Compreender as funções das regras.	A possibilidade de jogar junto com os outros, em função dos movimentos, passa pela compreensão das regras e um comprometimento com elas. Daí a importância de possibilitar a discussão do sentido de tais regras, explicitando quais são suas implicações nos jogos e brincadeiras.
D8	Respeitar as regras de jogos e brincadeiras.	
D9	Construir novas possibilidades para os jogos e as brincadeiras.	Esse descritor deve possibilitar ao estudante perceber o brincar como construção cultural e inserção da criança no mundo adulto por meio da imitação e da reprodução de situações do cotidiano. Para tanto, é importante explorar as possibilidades das brincadeiras e dos jogos enquanto acervo cultural da humanidade, desenvolvendo a criatividade, o faz de conta, (re) criando brincadeiras em diferentes tempos, espaços e com materiais alternativos. Sugere-se explorar jogos, brinquedos e brincadeiras populares: cantadas, de roda, de pegador, de esconde-esconde, jogos com materiais, construção de brinquedos, jogos envolvendo o próprio corpo, jogos de memorização, brincadeiras da comunidade, queimadas, mãe da rua, pula carniça, estafetas, circuitos, dentre outros.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º CICLO - 2010

EIXO II – JOGOS E BRINCADEIRAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D10	Reconhecer aspectos histórico-sociais dos jogos e brincadeiras mais relevantes.	Incluem-se neste descritor as informações históricas das origens dos jogos e brincadeiras pertencentes às manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano. A demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra escolares e a apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas podem estimular a descoberta de brincadeiras de outras gerações que ainda encontram-se presentes no cotidiano das crianças. Por meio de brincadeiras e jogos populares, a criança compreende que faz parte da história da humanidade, que cada cultura brinca a seu modo e assim constrói suas referências simbólicas.

EIXO III – ATIVIDADES RITMICAS E EXPRESSIVAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D11	Reconhecer aspectos histórico-sociais das danças, histórias cantadas e músicas da cultura popular, recriando movimentos expressivos da cultura local.	Resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade, por intermédio principalmente das pessoas mais velhas é de fundamental importância. A pesquisa sobre danças e brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho mais prazeroso.
D12	Acompanhar uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo.	Por meio das atividades rítmicas os estudantes poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como rápido/lento, duração, direção, dentre outras.O descritor propõe que o estudante seja capaz de perceber que o corpo comunica por meio de gestos, expressões e manifestações nos movimentos rítmicos e expressivos.
D13	Reconhecer as características da dança (espaço, tempo, expressão de uma idéia, ritmo).	O descritor propõe que o estudante seja capaz de perceber as características da dança e compará-la com as demais práticas corporais diferenciando os tempos, espaços, o ritmo e o uso de materiais.
D14	Identificar e interpretar pequenas sequências coreográficas de danças do universo infantil, folclóricas e da cultura local.	O descritor propõe que o estudante seja capaz de realizar pequenas danças compreendendo as frases musicais, o ritmo, a expressividade, o trabalho de pequenos grupos em separado.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º CICLO - 2010

EIXO IV – GINÁSTICA		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D15	Reconhecer as características da ginástica e seus movimentos básicos.	Esse descritor deve possibilitar o reconhecimento e o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras através de movimentos como quedas, rolamentos, giros, saltos, corridas e equilíbrios bem como a identificação das características da ginástica, de modo a diferenciá-la das outras práticas corporais.
D16	Criar sequências ginásticas, utilizando-se de seus movimentos básicos.	A partir da vivência de situações em que se faça necessário construir o gesto na ginástica, esse descritor propõe que o estudante crie pequenas sequências ginásticas com base nos movimentos básicos aprendidos, explorando diferentes alternativas de materiais.
D17	Reconhecer aspectos histórico-sociais das ginásticas pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano.	Incluem-se nesse descritor, as informações históricas das origens e características das ginásticas, a valorização e a apreciação dessa prática. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais culturais.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 2º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em seis eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Lutas; III – Jogos e brincadeiras; IV – Ginástica; V – Atividades rítmicas e expressivas; VI – Esporte. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D18	Compreender os limites e as potencialidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais.	O conhecimento e o controle do corpo permitem que os estudantes comecem a monitorar seu desempenho, adequando o grau de exigência e de dificuldades de algumas tarefas.
D19	Respeitar as diferenças individuais (características físicas, pessoais, sexuais, sociais, de gênero e de desempenho motor).	É fundamental dar oportunidades para que todos os estudantes tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas, favorecendo a inclusão de todos, a equidade e a ampliação de oportunidades de aprendizagem.
D20	Reconhecer algumas alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações.	Esse descritor propõe que, por meio de suas sensações, o estudante reconheça as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor
D21	Utilizar as capacidades físicas e coordenativas durante as práticas corporais, percebendo limites e possibilidades.	As habilidades motoras devem contemplar desafios mais complexos como, por exemplo, correr/quicar uma bola, saltar/arremessar, saltar/rebater, girar/saltar, equilibrar objetos/correr.
D22	Posicionar-se no espaço, realizando antecipações mentais a partir da análise de trajetórias e de cálculos de deslocamentos de pessoas e objetos.	A construção das noções de espaço e tempo se desenvolverá em conjunto com as aquisições feitas no plano motor; a localização no espaço já não é mais tão egocentrada, podendo incluir o ponto de vista dos outros, o que permite a realização de antecipações mentais a partir da análise de trajetórias e de cálculos de deslocamentos de pessoas e objetos.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D23	Reconhecer a própria postura e os movimentos em diferentes situações do cotidiano.	Em relação à percepção do corpo, os estudantes podem fazer análises simples, percebendo a própria postura e os movimentos em diferentes situações do cotidiano, buscando encontrar aqueles mais adequados a cada momento.

EIXO II – LUTAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D24	Diferenciar a luta como prática corporal das manifestações de violência social.	As lutas caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê. É importante possibilitar ao estudante, por meio das lutas, o desenvolvimento de habilidades tais como: reconhecer atitudes de respeito mútuo e solidariedade em situações de lutas; expressar opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas nas lutas; refletir sobre as lutas e a mídia considerando-se o contexto histórico e social.
D25	Compreender que as regras promovem a cooperação nas lutas.	Identificar nas regras das lutas atitudes promotoras da cooperação e de valores éticos importantes na formação dos sujeitos, contrários à violência percebida na sociedade.
D26	Reconhecer aspectos histórico-sociais das lutas pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano.	Identificar as lutas enquanto práticas presentes na cultura corporal dos brasileiros diferenciando-as de outras manifestações. Compreender as lutas como uma prática corporal presente no acervo da cultura corporal de movimentos de nossa sociedade.
D27	Identificar as linguagens corporais da capoeira.	Compreender a capoeira como patrimônio nacional, sua história, características, golpes, a importância dos cantos, dos instrumentos e das rodas.
D28	Reconhecer a capoeira como patrimônio nacional.	

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

EIXO III – JOGOS E BRINCADEIRAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D29	Compreender aspectos histórico-sociais dos jogos e brincadeiras.	O jogo e o brinquedo são construções culturais e históricas que acontecem de diferentes maneiras dependendo do grupo onde estão inseridos, contribuindo inclusive para o desenvolvimento cognitivo. Conhecer as informações históricas das origens e características dos jogos e brincadeiras, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano, permite aos estudantes identificarem permanências e modificações presentes nas práticas atuais.
D30	Reconhecer a importância dos jogos para o desenvolvimento cognitivo.	
D31	Diferenciar características de competição da cooperação nos jogos e brincadeiras.	Perceber que a competição faz parte do jogo, mas que não deve ser levada a extremos. Os alunos devem compreender a cooperação como possibilidade de desenvolver valores éticos.
D32	Identificar valores éticos nos jogos e brincadeiras.	
D33	Identificar habilidades motoras, utilizadas nos jogos e brincadeiras, necessárias aos esportes.	As habilidades e capacidades podem, neste ciclo, receber um tratamento mais específico, na medida em que os estudantes já reúnem condições de compreender determinados recortes que podem ser feitos ao analisar os tipos de movimentos envolvidos em cada atividade e que poderão ser utilizados nos esportes.
D34	Identificar os diferentes jogos de raquete.	Esse descritor propõe que o estudante reconheça os diferentes jogos de raquete, tais como palmar, squash, tênis de mesa, frescobol, dentre outros, identificando suas regras e características e diferenciando-os de outros jogos e brincadeiras como os pré-desportivos e cooperativos.
D35	Identificar semelhanças entre os jogos de tabuleiro.	As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o desenvolvimento de diferentes habilidades que solicitam a atenção do estudante na tentativa de relacionar as características observadas em diferentes jogos de tabuleiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

EIXO III – JOGOS E BRINCADEIRAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D36	Analisar regras e estratégias ampliando suas possibilidades de movimento nos jogos e brincadeiras.	Neste ciclo, a possibilidade de compreensão das regras do jogo é maior, o que permite que os estudantes percebam as funções que elas tem, de modo a sugerir alterações para tornar os jogos e brincadeiras mais desafiantes. A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo e, nesse sentido, o professor pode interromper os jogos em determinados momentos, solicitando uma reflexão e uma conversa sobre qual estratégia mais adequada para cada situação, auxiliando assim para que novos aspectos tornem-se observáveis.
D37	Construir novas regras a partir de jogos conhecidos.	Nos jogos e brincadeiras, nem sempre as regras preveem regulamentação para todas as situações que surgem; nesses casos, é necessário discutir e legislar a respeito. Além disso, as regras podem ser adaptadas para diferentes situações e contextos. Numa situação recreativa pode-se considerar válida uma série de movimentos e procedimentos que, numa situação de competição, não seriam adequados.

EIXO IV – GINÁSTICA		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D38	Identificar diferentes movimentos corporais, presentes nas ginásticas.	Esse descritor deve possibilitar o reconhecimento e o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras através de movimentos como quedas, rolamentos, giros, saltos, corridas, apoios invertidos, pontes, equilíbrios dentre outros.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

EIXO IV – GINÁSTICA		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D39	Criar sequências ginásticas.	A partir da vivência de situações em que se faça necessário construir o gesto na ginástica, esse descritor propõe que o estudante crie sequências de exercícios com e sem material. É importante o trabalho em pequenos grupos explorando os movimentos básicos aprendidos, bem como diferentes objetos, tempos, espaços.
D40	Identificar as características das atividades circenses diferenciando das outras possibilidades ginásticas.	O circo oferece várias possibilidades para o trabalho corporal na ginástica. O descritor propõe que o estudante participe de alguns exercícios de equilibrismo, manipulação de objetos (malabares), acrobacias, pirâmides, dentre outros. É importante que a criança compreenda a história do circo e suas possibilidades para a ginástica enquanto fenômeno histórico cultural da humanidade.
D41	Compreender aspectos histórico-sociais das ginásticas que estejam presentes no cotidiano.	Incluem-se nesse descritor as informações históricas das origens e características das ginásticas, a valorização e a apreciação dessa prática. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais culturais. Compreender a construção histórica dessa manifestação e sua presença em nossa cultura é fundamental para a valorização dessa prática .

EIXO V – ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D42	Compreender a importância da expressão corporal.	Nas atividades rítmicas e expressivas é possível combinar a marcação do ritmo com movimentos coordenados entre si. As manifestações culturais da própria coletividade ou aquelas veiculadas pela mídia podem ser analisadas a partir de alguns conceitos de qualidade de movimento como ritmo, velocidade, intensidade e fluidez; podem ser aprendidas e também recriadas. Da mesma forma, as noções de simultaneidade, sequência e alternância poderão também subsidiar a aprendizagem e a criação de pequenas coreografias.
D43	Acompanhar uma dada estrutura rítmica com movimentos coordenados.	
D44	Executar coreografias simples.	

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

EIXO V – ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D45	Reconhecer a influência da mídia na sociedade atual, em relação à dança.	Neste ciclo, a apreciação das mais diversas manifestações culturais na dança pode ocorrer com a incorporação de mais aspectos e detalhes identificando as características das diferentes manifestações artísticas da dança, reconhecendo a pluralidade de estilos e ritmos, como o ballet, o funk, o samba, o pagode, dentre outras produções da cultura do nosso país. Ao assistir diversas manifestações culturais na dança, os estudantes podem apreciar a beleza, a estética, discutir o contexto de sua produção, observar os padrões de movimentos, entre outras possibilidades. Podem, também, aprender a contemplar a diversidade e perceber as inúmeras opções que existem, tanto para praticar como para apreciar.
D46	Reconhecer a pluralidade das manifestações culturais na dança.	

EIXO VI – ESPORTE		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D47	Conhecer a história das modalidades esportivas, diferenciando-as do jogo.	Esse descritor propõe o conhecimento sobre as informações históricas das origens e características das modalidades esportivas mais relevantes, permitindo aos estudantes identificarem processos de transformação de jogo em esporte.
D48	Conhecer as regras básicas, seus objetivos e adaptá-las de acordo com as necessidades de movimento, disponibilidade de materiais e espaço.	Para viabilizar o jogo, é imprescindível, que os estudantes conheçam suas regras e significados. Dependendo de quem joga, das condições e dos objetivos do jogo, o grupo tem autonomia para transformar suas regras, acrescentando ou excluindo de acordo com a necessidade. A própria história das modalidades esportivas nos mostra como isso vem ocorrendo. O exemplo mais recente talvez seja o da televisão, que, na busca de adequação do seu tempo de apresentação, tem provocado mudanças nas regras de quase todos os esportes.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

EIXO VI – ESPORTE		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D49	Compreender as estratégias básicas e aplicá-las em situações de jogo.	A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo e, nesse sentido, o professor pode interromper os jogos em determinados momentos, solicitando uma reflexão e uma conversa sobre qual estratégia mais adequada para cada situação, auxiliando assim para que novos aspectos tornem-se observáveis.
D50	Identificar os fundamentos técnicos das modalidades esportivas.	Esses descritores não pretendem trabalhar os fundamentos técnicos de todas as modalidades esportivas, mas é importante conhecer e aprender alguns deles. A vivência desses fundamentos irá contribuir para que os alunos participem dos jogos com mais confiança em si mesmos e com maior motivação. Na execução desses fundamentos, deve-se levar em consideração o fato de que existem maneiras diferenciadas de fazê-lo, dependendo do objetivo que se quer alcançar. A competição exige técnica apurada: quanto mais eficiente o gesto, mais eficaz ele será. O jogo lúdico, por sua vez, não tem essa mesma exigência, pois, neste caso, o processo é mais significativo do que o próprio resultado. O importante é que os alunos possam jogar com prazer e criatividade.
D 51	Aplicar os fundamentos técnicos das modalidades esportivas em situações de jogo.	
D 52	Compreender as diferenças entre os esportes: educacional (praticado na escola), de rendimento (profissional) e de participação (lazer).	O Esporte Educacional é aquele praticado nos sistemas de ensino evitando-se a seletividade de seus praticantes, com finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer. Deste modo, o Esporte Educacional se aproxima mais do esporte de participação ou de lazer do que ao esporte de rendimento, cujo sentido é obter resultado. Portanto, o ensino do esporte não pode perder de vista a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva e não discriminatória, independentemente das habilidades do estudante.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO - 2010

EIXO VI – ESPORTE		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D 53	Compreender o esporte na perspectiva de inclusão/exclusão dos sujeitos.	Esse descritor propõe provocar a reflexão sobre outras dimensões do esporte (cultural, histórica, socioeconômica, política, fisiológica, ambiental, psicológica). Propõe, ainda, o desenvolvimento de habilidades tais como: reconhecer as possibilidades corporais de pessoas com deficiência nas práticas esportivas, compreender o esporte como espaço de respeito às diferenças, compreender as influências histórico-culturais na participação da mulher e do negro no esporte, identificar o esporte como meio de superação de limitações dos sujeitos, dentre outras.
D 54	Identificar atitudes éticas em qualquer situação de prática esportiva.	É fundamental reconhecer o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança), possibilitando a adoção de atitudes éticas em qualquer situação de prática esportiva.Deve-se possibilitar aos estudantes analisar as atitudes dos jogadores em vivências nas aulas de Educação Física bem como em competições esportivas dentro e fora da escola.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

A matriz de referência curricular de Educação Física para o 3º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Contagem está organizada em seis eixos: I – Conhecimentos sobre o corpo; II – Lutas; III – Atividades rítmicas e expressivas; IV – Jogos e brincadeiras; V – Ginástica; VI – Esporte. Cada eixo é explicitado por descritores, que, por sua vez, são enumerados e comentados.

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D55	Compreender os limites e as potencialidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas posturas e atividades corporais, com autonomia.	Esse descritor se refere aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressivas e que dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma e valorizá-las como recurso para melhoria de sua aptidão física.
D56	Respeitar as diferenças individuais (características físicas, pessoais, sexuais, sociais, de gênero e de desempenho motor).	É fundamental dar oportunidades para que todos os estudantes tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas, favorecendo a inclusão de todos, a equidade e a ampliação de oportunidades de aprendizagem.
D57	Analisar o grau de implicação das diferentes capacidades em uma determinada atividade física.	Aqui se pretende que o estudante compreenda as relações entre as capacidades físicas e as práticas da cultura corporal, respeitando os próprios limites.
D58	Identificar as funções orgânicas relacionadas com a atividade motora.	Esse descritor propõe ao estudante estabelecer relações entre as funções orgânicas e a atividade motora tais como: Contração muscular/tensão e relaxamento; circulação cardiovascular/frequência cardíaca; captação de oxigênio/frequência respiratória.
D59	Conhecer os efeitos da atividade física sobre o organismo e a saúde: benefícios, riscos, indicações e contra-indicações.	Essa habilidade envolve a compreensão da importância da atividade física para melhoria da qualidade de vida, a partir da análise dos riscos e dos benefícios de uma prática corporal sem orientação adequada
D60	Analisar os movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socioculturais e biomecânicos (trabalho, esporte, risco de lesões, esforço).	Aqui se pretende possibilitar a percepção do próprio corpo e consciência de posturas e movimentos não prejudiciais no cotidiano

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

EIXO I – CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D61	Compreender as práticas corporais como possibilidade de lazer.	O lazer e a disponibilidade de espaços públicos para as práticas da cultura corporal são necessidades essenciais ao homem contemporâneo e, por isso, direitos do cidadão. Os estudantes podem compreender que as atividades corporais não devem ser um privilégio apenas dos esportistas profissionais ou das pessoas que podem pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades, identificar políticas públicas de lazer em relação às práticas corporais bem como analisar as condições da cidade em relação aos equipamentos de lazer, é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física. Esse descritor deve, portanto, possibilitar ao estudante analisar as possibilidades de educação pelo e para o lazer, proporcionadas pela Educação Física.

EIXO II – LUTAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D62	Compreender os aspectos histórico-sociais das lutas.	Os conhecimentos construídos devem possibilitar a compreensão dos aspectos histórico-sociais das lutas presentes em diferentes culturas, bem como a análise crítica da influência da mídia considerando a força que ela imprime na geração de modelos de comportamentos e atitudes.
D63	Analisar a influência da mídia na prática das lutas.	
D64	Compreender que as lutas caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade.	É importante possibilitar ao estudante, em situações de lutas, compreender que as regras promovem a cooperação, reconhecer atitudes de respeito mútuo e solidariedade e expressar opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas.
D65	Diferenciar a luta como prática corporal das manifestações de violência social.	Identificar nas regras das lutas atitudes promotoras da cooperação e de valores éticos importantes na formação dos sujeitos, contrários à violência percebida na sociedade.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

EIXO III – JOGOS E BRINCADEIRAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D66	Analisar regras e estratégias ampliando suas possibilidades de movimento nos jogos e brincadeiras.	Neste ciclo, a possibilidade de compreensão das regras do jogo é maior, o que permite que os estudantes percebam as funções que elas tem, de modo a sugerir alterações para tornar os jogos e brincadeiras mais desafiantes. A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo e, nesse sentido, o professor pode interromper os jogos em determinados momentos, solicitando uma reflexão e uma conversa sobre qual estratégia mais adequada para cada situação, auxiliando assim para que novos aspectos tornem-se observáveis.
D67	Conhecer e aplicar as regras dos diferentes jogos de tabuleiros.	
D68	Reconstruir regras, adaptando-as em função das condições de espaço e materiais disponíveis, do número de participantes, entre outros.	Nos jogos e brincadeiras, nem sempre as regras preveem regulamentação para todas as situações que surgem; nesses casos, é necessário discutir e legislar a respeito. Além disso, as regras podem ser adaptadas para diferentes situações e contextos. Numa situação recreativa pode-se considerar válida uma série de movimentos e procedimentos que, numa situação de competição, não seriam adequados.
D69	Identificar o caráter, competitivo ou recreativo, dos jogos e brincadeiras.	Perceber que a competição faz parte do jogo, mas que não deve ser levada a extremos. Os alunos devem compreender a cooperação como possibilidade de desenvolver valores éticos.
D70	Diferenciar o jogo lúdico do jogo de azar.	Compreender as características do jogo lúdico diferenciando-o dos jogos de azar e identificando os aspectos éticos que envolvem as modalidades
D71	Conhecer a história da peteca, identificando diferentes possibilidades do jogo.	Compreender a origem e o significado dos jogos populares, dentre eles o jogo da peteca, pede uma investigação das raízes folclóricas, pois através deles será possível fazer uma reflexão histórico-social acerca da cultura corporal em que se vive e analisar sua importância na vida do sujeito.
D72	Analisar a importância dos jogos populares na vida dos sujeitos.	
D73	Identificar jogos de outras culturas.	

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

EIXO III – JOGOS E BRINCADEIRAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D74	Analisar a presença dos jogos eletrônicos na vida dos sujeitos na sociedade atual.	Analisar a influência dos jogos eletrônicos, dos videogames e dos jogos de computador na vida de jovens e adolescentes é uma importante habilidade a ser desenvolvida, pois os mesmos, nas suas mais diferentes formas, penetram o cotidiano das pessoas incutindo valores estéticos, competitivos e de relações que sugerem novas formas modernas de se divertir.

EIXO IV – GINÁSTICA		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D75	Analisar aspectos histórico-sociais das ginásticas que estejam presentes no cotidiano.	Compreender as diferentes formas de ginásticas relacionadas aos contextos históricos e culturais, principalmente, a Ginástica para todos e a Ginástica de Academia.
D76	Relacionar as diferentes formas de ginásticas com seus objetivos.	Compreender as ginásticas como técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Reconhecer os riscos e benefícios da ginástica para a adolescência e a importância da orientação.
D77	Identificar a influência da mídia na prática das ginásticas.	Aqui se pretende possibilitar ao estudante analisar padrões de estética e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo e o modismo. É importante compreender a influência da indústria cultural e da mídia na dança, reproduzindo valores inerentes à sociedade capitalista de modo a desenvolver o senso crítico sobre estas.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

EIXO V – ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D78	Analisar a padronização de ritmos e gestos nas danças.	Nas atividades rítmicas e expressivas é possível combinar a marcação do ritmo com movimentos coordenados entre si. As manifestações culturais da própria coletividade ou aquelas veiculadas pela mídia podem ser analisadas a partir de alguns conceitos de qualidade de movimento como ritmo, velocidade, intensidade e fluidez; podem ser aprendidas e também recriadas. Da mesma forma, as noções de simultaneidade, sequência e alternância poderão também subsidiar a aprendizagem e a criação de pequenas coreografias.
D79	Analisar a dança como espaço de expressão e produção coletiva.	Analisar o processo criativo na dança como espaço de expressão e produção coletiva, reconhecendo-se enquanto sujeito produto e produtor de cultura.
D80	Relacionar as diferentes danças com seus objetivos.	A dança está presente em manifestações culturais em todo o mundo e sua vivência contribui para se conhecer, identificar e valorizar os diferentes universos e povos. É importante analisar a dança como fenômeno sociocultural identificando as características, ritmos e gestos de expressões brasileiras e internacionais.
D81	Identificar a dança como opção de lazer.	
D82	Analisar a influência da mídia na sociedade atual em relação à dança.	Compreender a influência da indústria cultural e da mídia na dança, reproduzindo valores inerentes à sociedade capitalista de modo a desenvolver o senso crítico sobre estas.

EIXO VI – ESPORTE		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D83	Aplicar os fundamentos técnicos das modalidades esportivas em situações de jogo.	Esse descritor não pretende trabalhar todos os fundamentos técnicos de todas as modalidades esportivas, mas é importante conhecer e aprender alguns deles. A vivência desses fundamentos irão contribuir para que os alunos participem dos jogos com mais confiança em si mesmos e com maior motivação. Na execução desses fundamentos, devemos levar em consideração o fato de que existem maneiras diferenciadas de fazê-lo, dependendo do objetivo que se quer alcançar.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

EIXO VI – ESPORTE		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D84	Compreender as regras básicas, seus objetivos e adaptá-las de acordo com as necessidades de movimento, disponibilidade de materiais e espaço.	Para viabilizar o jogo, é imprescindível, que os estudantes conheçam suas regras e significados. Dependendo de quem joga, das condições e dos objetivos do jogo, o grupo tem autonomia para transformar suas regras, acrescentando ou excluindo de acordo com a necessidade. A própria história das modalidades esportivas nos mostra como isso vem ocorrendo. O exemplo mais recente talvez seja o da televisão, que, na busca de adequação do seu tempo de apresentação, tem provocado mudanças nas regras de quase todos os esportes.
D85	Compreender as estratégias/táticas básicas e aplicá-las nos esportes.	A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo e, nesse sentido, o professor pode interromper os jogos em determinados momentos, solicitando uma reflexão e uma conversa sobre qual estratégia mais adequada para cada situação, auxiliando assim para que novos aspectos tornem-se observáveis.
D86	Analisar o esporte na perspectiva de inclusão/exclusão dos sujeitos.	Esse descritor propõe provocar a reflexão sobre outras dimensões do esporte (cultural, histórica, socioeconômica, política, fisiológica, ambiental, psicológica). Propõe, ainda, o desenvolvimento de habilidades tais como: reconhecer as possibilidades corporais de pessoas com deficiência nas práticas esportivas, compreender o esporte como espaço de respeito às diferenças, compreender as influências histórico-culturais na participação da mulher e do negro no esporte, identificar o esporte como meio de superação de limitações dos sujeitos e desenvolver atitudes éticas por meio do esporte como solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança, problematizar valores como seleção, exclusão, desrespeito, vitória a qualquer custo, dentre outros, inclusive nas competições escolares e outras.
D87	Empregar atitudes éticas em qualquer situação de prática esportiva.	É fundamental reconhecer o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança), possibilitando a adoção de atitudes éticas em qualquer situação de prática esportiva.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO - 2009

EIXO VI – ESPORTE		
Nº	**Descritor**	**Comentários**
D88	Compreender as diferenças entre os esportes: educacional (praticado na escola), de rendimento (profissional) e de participação (lazer).	O Esporte Educacional é aquele praticado nos sistemas de ensino evitando-se a seletividade de seus praticantes, com finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer. Deste modo, o Esporte Educacional se aproxima mais do esporte de participação ou de lazer do que ao esporte de rendimento, cujo sentido é obter resultado. Portanto, o ensino do esporte não pode perder de vista a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva e não discriminatória, independentemente das habilidades do estudante.
D89	Avaliar, criticamente, o esporte de rendimento e a influência da mídia.	Desenvolver o senso crítico sobre o esporte de rendimento que é para poucos e que mantém valores da sociedade capitalista.
D90	Avaliar os benefícios e riscos presentes na prática esportiva.	Aqui se pretende possibilitar ao estudante conhecer e avaliar os benefícios e riscos da prática esportiva, bem como identificar as principais lesões esportivas (entorse, luxação, distensão, dentre outras) e aplicar as noções básicas de primeiros socorros na prática esportiva (sangramento nasal, desmaios, convulsão, dentre outros).
D91	Analisar aspectos histórico-sociais dos esportes mais atuais e relevantes.	Esse descritor propõe o conhecimento sobre as informações históricas das origens e características das modalidades esportivas mais relevantes, permitindo aos estudantes identificarem permanências e transformações ocorridas.
D92	Posicionar-se em relação à influência da mídia na prática dos esportes.	Compreender a influência da mídia em relação ao consumo de produtos esportivos e ainda na divulgação de padrões corporais estéticos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física.* – Brasília: Ministério da Educação e Cultura. (PCN - 1º a 4º séries, 2001).
BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física.* – Brasília: Ministério da Educação e Cultura. (PCN - 5º a 8º séries, 2001).

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Educação Física na cidade de Contagem: aparato legal e propostas curriculares". Neste estudo pretendemos analisar matriz de referência curricular de Educação Física do município de Contagem/MG, compreendendo como ocorreu sua elaboração e desdobramentos no município. Para participar deste estudo, você deve assinar este termo de consentimento.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é, principalmente conhecer este documento que foi criado com o intuito de servir de apoio para a prática pedagógica do professor. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: análise da matriz de referência curricular, entrevista com professores e participantes da elaboração da matriz e análise final dos dados.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo "Educação Física na cidade de Contagem: aparato legal e propostas curriculares", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

_____ _____

Assinatura do(a) participante — Ohana Alves de Almeida (Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:
Ohana Alves de Almeida (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: ohana.almeida@sga.pucminas.br ; Telefone: (31) 987165546.
Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Andrea Moreno. E-mail: andreafaeufmg@gmail.com

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.