

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS  
CAMPUS MUZAMBINHO  
Licenciatura em Educação Física**

---

**ANA CAROLINA DA SILVA  
EDNA APARECIDA DE MORAIS SANTOS**

**A influência do currículo prescrito de Minas Gerais na prática  
pedagógica em professores de rede pública.**

---

**MUZAMBINHO**

**2014**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS  
CAMPUS MUZAMBINHO  
Licenciatura em Educação Física**

**ANA CAROLINA DA SILVA**

**EDNA APARECIDA DE MORAIS SANTOS**

**A influência do currículo prescrito de Minas Gerais na prática pedagógica em professores de rede pública.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof. Ms. Mariana Zuaneti Martins.

**MUZAMBINHO**

**2014**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

---

---

**Muzambinho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu irmão, e também a minha orientadora Mariana Zuaneti Martins, por ter sido fundamental na construção deste trabalho. (Ana Carolina da Silva)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, aos meus sogros José Israel e Inês que sempre me apoiaram para concluir este curso, e pela dedicação e amor infinitos aos seus netos. (Edna Ap. Morais Santos)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por possibilitar a realização dos meus sonhos e planos, a Ele toda a gratidão. A Ti Senhor, dedico esta etapa, pois em momentos de desânimo, tristeza, cansaço Ele me deu suas mãos, me guiou e me mostrou que os obstáculos são para serem vencidos.

Em especial agradeço aos meus pais Joaquim e Rita e ao meu irmão Deividi, cheguei até aqui porque tive vocês sempre acreditando que isso seria possível, vocês foram essenciais para o meu desenvolvimento e sucesso, mesmo longe estavam perto. A você mãe, só tenho a agradecer pelas inúmeras cobranças, exigências, preocupações, amor e atenção. A meu pai, muito obrigado pela compreensão, atenção, amor, carinho e cuidado de sempre. Pai, mãe e Deividi sem o apoio, a força e o exemplo de vocês, eu não teria chegado tão longe. Muitas vezes sacrificam seus sonhos em favor dos meus, não somente pais e irmão, mas verdadeiros amigos. Hoje eu só posso dizer: pai, mãe Deividi, amo vocês!

Aos meus familiares, o que teria sido de mim pessoas como vocês ao meu lado para me apoiar e incentivar? Tias (Keila, 'Nega', Leila) muito obrigado pelo incentivo, apoio e a força, obrigado a vocês que sempre vinham com uma palavra de incentivo. A minha vizinha Maria, sempre com uma palavra doce, linda e leve para me incentivar, muito obrigado! O meu eterno agradecimento a todos meus tios, tias, primos, primas, avós. A família Anjos e Muniz muito obrigado!

Aos meus colegas de sala, que se tornaram uma 'grande família', obrigado por tudo. Obrigado por estes anos de muitas alegrias.

Aos todos os meus professores o meu muito obrigado, em especial a minha orientadora Mariana. 'Mari', obrigado pela orientação, confiança e apoio na elaboração deste trabalho, obrigado pela disposição de sempre.

A todos meus amigos e a minha família 'postíça' (Paloma, Marcia e Ismael e família,) que estiveram sempre do meu lado, me ajudando e me apoiando sempre: deixo aqui o meu muito obrigado!

*Ana Carolina da Silva*

## **AGRADECIMENTOS**

Agardeço primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, aos meus sogros José Israel e Inês que sempre me apoiaram para concluir este curso, e pela dedicação e amor infinitos aos seus netos.

Ao meu esposo, David, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, quero agradecer também os meus filhos, Óliver e Luara, que embora não tivessem conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela centrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

À minha orientadora Mariana Zuaneti Martins, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Aos meus pais, irmãos por todo carinho e apoio.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*Edna Ap. Moraes Santos*

*“É graça divina começar bem. Graça maior persistir na caminhada certa. Mas graça das graças é não desistir nunca.”*

(Dom Hélder Câmara)



SILVA, Ana Carolina; SANTOS, Edna Aparecida Morais. **Influência do currículo prescrito de Minas Gerais na prática pedagógica dos professores de Muzambinho – MG e Cabo Verde – MG.**

Muzambinho: Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Muzambinho, 2014.

## **RESUMO**

A rede de ensino do estado de Minas Gerais propõe aos professores um currículo prescrito, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), veiculados pelo Centro de Referência Virtual (CRV) do professor. Esse portal oferece recursos de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino na Educação Básica, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais em relação às condições de ensino, possibilitando a todos os educadores o acesso aos mesmos recursos didáticos, o estado estabelece a obrigatoriedade do uso dos conteúdos básicos comuns (CBCs). O objetivo deste trabalho é analisar como este currículo prescritivo interfere nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física de escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Para tanto, realizamos entrevistas semi-estruturadas com cinco professores da rede estadual de Minas Gerais, das cidades de Muzambinho e Cabo Verde, buscando que nelas os professores evidenciassem com profundidade suas concepções sobre o tema. Nelas, questionamos estes professores do conhecimento e da relação que estabelecem com os CBCs. A partir das respostas, elaboramos algumas categorias de análise, de modo a organizar as respostas em temáticas recorrentes e relevantes para o objetivo da nossa pesquisa. Com esses dados, concluímos que os professores conhecem os CBCs na medida em que são obrigados a organizar suas aulas a partir do documento. Contudo, desconhecem ou ignoram a totalidade do documento. Deste modo, percebe-se que apenas a obrigação legal de seguimento do documento não implica necessariamente num trabalho pautado por essa lógica. Para isso, seria necessário que a formação desses docentes, seja no plano da graduação ou da formação continuada, desse conta de apresentá-los a essas formulações.

**Palavra-chave:** Práticas pedagógicas, currículo prescrito, centro de referência virtual.

SILVA, Ana Carolina; SANTOS, Edna Aparecida Morais. **Influência do currículo prescrito de Minas Gerais na prática pedagógica dos professores de Muzambinho – MG e Cabo Verde – MG.** Muzambinho: Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Muzambinho, 2014.

### **ABSTRACT**

The school system of the state of Minas Gerais offers a prescribed curriculum, the Common Basic Contents (CBC), conveyed by Virtual Reference Center (VRC) teacher. This portal provides resources to support the teacher in planning, implementation and evaluation of activities of teaching experience, with the goal of reducing regional inequalities in the conditions of teaching, allowing all educators access to the same educational resources the state establishes the mandatory use of common basic contents (CBCs). The objective of this study is to analyze how this affects the prescriptive curriculum pedagogical practices of teachers of physical education in public schools of the final years of elementary school and middle school. For this, we conducted semi-structured interviews with five teachers from the state of Minas Gerais, from the towns of Muzambinho and Cabo Verde, seeking if that teachers would give evidence in depth their views on the topic. In them, we questioned these teachers the knowledge and the relationship they establish with CBCs. From the answers, we prepared some categories of analysis in order to organize the responses in recurrent and relevant to the purpose of our research themes. With these data, we conclude that teachers know the contents of CBCs. However unaware or ignore the entire document. Thus, one sees that only a legal obligation to follow the document does not necessarily imply a work based on this logic. For this, it is necessary that the training of these teachers, whether at the level of graduate or continuing education, this bill introduces them to these formulations.

## SUMÁRIO

1..... INTRODUÇÃO:.....	12
1.1 Objetivos .....	16
1.2 METODOLOGIA:.....	16
2.ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO EM PRÁTICA:.....	19
2.1 . Conhecimentos sobre os CBCs:.....	19
2.2 . Abordagens que norteiam a prática pedagógica dos professores e sua relação com os CBCs.....	22
2.3Influência dos CBCs nos discursos sobre a prática pedagógica .....	24
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	28
4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	29
5 ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA:.....	31

## **1.INTRODUÇÃO:**

Este trabalho pretende analisar a relação entre o Currículo prescritivo do Estado de Minas Gerais e a prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas públicas, abarcando suas dificuldades com este e suas concepções sobre educação física e como relacionam essas duas esferas para selecionar quais conteúdos e como trabalhá-los no contexto escolar.

Nosso trabalho se insere, então, na perspectiva de compreensão de como os currículos prescritos legalmente influenciam as práticas pedagógicas. Para compreender o processo no qual a educação física se forja como um componente curricular, é preciso atentar-nos ao debate que se desenvolveu nos últimos 30 anos, que tentaram desvendar um sentido para a educação física na escola. Este contexto é permeado por diversas tendências, segundo Gaspari et al (2006). Na década de 1980, surgiram tendências ligadas à filosofia, sociologia e psicologia, como a Psicomotricidade e Desenvolvimentismo. Essas concepções têm em comum a busca da Educação Física que junte as múltiplas dimensões do ser humano e a tentativa de romper com o modelo mecanicista. Pois segundo Bracht (1999), a Educação Física, em grande parte de sua história, foi colocada por um discurso baseado nas ciências naturais, de controle do corpo, visto como um corpo saudável e produtivo, capaz de grandes e belos desempenhos motores. Era um corpo considerado “natural”, diminuindo suas esferas subjetivas e culturais.

A abordagem desenvolvimentista também surgiu nos anos de 1980, focando no desenvolvimento das habilidades, necessárias à realização do desenvolvimento motor. E segundo Daolio (2004), os principais defensores dessa abordagem são Go Tani, Edison de Jesus Manuel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença. A desenvolvimentista apresenta quatro níveis: movimentos reflexos, habilidades básicas, habilidades específicas e comunicação verbal. Sendo movimentos reflexos, habilidades básicas: geneticamente determinados, desenvolvidos na educação infantil e nas primeiras quatro séries do ensino fundamental. E habilidades específicas e comunicação verbal: seriam trabalhados nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior.

A outra abordagem surgida na década de 1980 é a psicomotricidade que segundo Daolio (2004) é a educação pelo movimento, integrando-se às outras áreas da educação. Porém, tal integração, visaria utilizar dos movimentos para aprender outras coisas, o que secundariza os objetivos específicos da educação física. Esta tendência utiliza a educação física para ensinar outras áreas.

A partir da década de 1990, então, aparecem as concepções críticas da Educação Física, cujo intuito era criar formulações pedagógicas sobre a área. Como marco, Bracht (1999) cita o livro Metodologia do ensino da Educação Física, de um Coletivo de Autores (1992), cuja proposta se baseia na pedagogia histórico crítica que foi desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores. O cerne desta proposta é que a área de conhecimento da educação física é a cultura corporal, que se concretiza em diferentes temas, entre eles o esporte, a ginástica, o jogo, lutas e dança. Outra proposta pedagógica citada pelo autor, é a de Elenor Kunz, que parte de uma concepção de movimento, o “se movimentar”. O “se movimentar” humano é entendido como uma forma de comunicar-se com o mundo. É importante em sua pedagogia, a noção de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas. Esta pedagogia aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, que desenvolva nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente.

No bojo desse movimento é que, no ano de 1996, na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96), a educação física passa a constituir-se como um componente curricular, deixando de ser uma mera atividade recreativa do ambiente escolar. Esta mudança tem desdobramentos fundamentais, pois, é a partir daí, que a educação física passa a fazer parte do currículo escolar.

A disciplina de educação física possui práticas pedagógicas como jogos, lutas, esporte, danças, circo, capoeira, ginásticas, etc., e estes estão descritos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que dão à educação física o ‘status’ de disciplina curricular obrigatória, e o que mais se vemos nas aulas, é o conteúdo do esporte. Os PCNs são compostos por: introdução, temas transversais (Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo) e documentos que abordam cada um dos componentes curriculares. E segundo Darido et al (2001), este documento serve para auxiliar na compreensão de uma proposta de Educação Física cidadã, integrada aos princípios curriculares da

escola: a) o princípio da inclusão; b) as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); c) e os temas transversais. Assim, este documento propõe a Educação Física na escola dirigida a todos os alunos, sem discriminação, integrar o aluno na esfera da cultura corporal, formar cidadão crítico.

A partir do surgimento dos PCNs e das diretrizes curriculares da área surgem movimentos estaduais de conformação de currículos que prescrevem conteúdos e abordagens desses conteúdos à educação física escolar. Entendemos currículo segundo, Seixas e Fernandes (s/d) que citam Gimeno Sacristán (2000, p.104-5), que

propõe um modelo de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. Ele nos esclarece o significado desses níveis ou fase na objetivação do significado do currículo.

Seguindo esse conceito, há diversas dimensões onde podemos compreender o currículo. Uma delas é o currículo prescritivo, que direciona o planejamento que o professor deve aplicar aos alunos nas aulas, a partir de políticas educacionais. Neste contexto, que compreendemos os referenciais curriculares estaduais. Ao contrário dessa dimensão, o currículo na prática, evidencia as integrações entre as diversas seleções que os professores cotidianamente realizam, de conteúdos, de metodologias, de exercícios, da integração com os alunos, que muitas vezes se distancia das prescrições dos instrumentos legais. Aí, encontra-se o cerne do que pretendemos estudar.

O currículo prescrito da rede de ensino do Estado de Minas Gerais são os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), veiculado a partir do Centro de Referência Virtual do professor. Os CBCs foram criados no ano de 2005, quando as escolas-referência adotaram uma primeira versão em turmas do 1º ano do ensino médio (CBC – Educação Física, 2005). De acordo com os resultados obtidos dessa experiência a SEE MG (Secretaria do Estado de Educação MG) lançou em 2006 o novo plano curricular para o ensino médio com a intenção de que os materiais didáticos do CBCs fossem adotados por todas as escolas mineiras, assim estabelecendo a obrigatoriedade do uso deste conteúdo.

Tal proposta curricular apresenta descrição dos conteúdos e habilidades que os alunos devem aprender em cada disciplina. Esse portal oferece recursos de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino na Educação Básica, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais em relação às condições de ensino, possibilitando a todos os educadores o acesso aos mesmos recursos didáticos. A proposta se divide em quatro eixos temáticos que deveriam direcionar a atuação dos professores do 6º ao 9º ano, e no ensino médio. Tais eixos são: Esporte, Jogos e Brincadeiras, Ginástica e Dança e Expressões Rítmicas. Além de prescrever conteúdos, o documento também indica uma concepção de educação física e de educação, pautadas por uma visão de escola democrática, como vivência de direitos, e de educação física como formação cultural, cidadã, ética e estética. Podemos perceber, pela introdução do documento, que tal concepção de educação física se encontra na confluência entre as perspectivas críticas, ao trabalhar com a ideia de cultura corporal e de formação em educação física como educação para o lazer (CBC – Educação Física, 2005).

Como percebemos aconteceram muitas mudanças na Educação Física com o passar do tempo, mas cabe analisar como estes documentos estão influenciando a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Isso, porque, conforme indicava Bracht (1999), a prática pedagógica na Educação Física de hoje, ainda está muito resistente a mudanças, pois os professores de Educação Física ainda apresentam pensamentos relacionados à aptidão física e para a esportivização. Além disso, muitos professores declaram desconhecer o debate sobre as abordagens da educação física (MALDONADO; HYPOLITO; LIMONGELLI, 2008).

Nesse sentido, é importante avaliar como tais documentos e textos acadêmicos têm influenciado a educação física. Nesse sentido que esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer as diversas práticas pedagógicas de docentes no exercício da profissão em escolas públicas, como os CBCs interferem no cotidiano de ações para elaborar as aulas de Educação Física nos ciclos 3 e 4 de ensino (6º ano do fundamental ao 3º do Ensino Médio) nos municípios de Muzambinho e Cabo Verde e identificar possíveis dificuldades no exercício docente na disciplina de Educação Física, em escolas públicas e no trato com o referencial curricular do estado de MG.

## **1.1 Objetivos**

Este trabalho pretende analisar a relação entre o Currículo prescritivo do Estado de Minas Gerais e a prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas públicas, abarcando suas dificuldades com este e suas concepções sobre educação física e como relacionam essas duas esferas para selecionar quais conteúdos e como trabalhá-los no contexto escolar.

## **1.2 METODOLOGIA:**

O presente estudo se baseia numa pesquisa qualitativa, feita a partir de um estudo de caso, no município de Muzambinho – MG e Cabo Verde, locais escolhidos pela possibilidade de acesso aos sujeitos de pesquisa. A pesquisa foi realizada em 3 escolas com professores de Educação Física que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio. O critério para inclusão desses sujeitos foi estar lecionando no tempo presente em escolas públicas, uma vez que nestas é obrigatória a adesão aos CBC.

Para composição do corpus da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi estruturadas, que de acordo com Queiroz (1983), citado por Gaspari (2006), a técnica desta entrevista caracteriza-se por ser possível o pesquisador aprofundar-se e repetir questões que acha necessário e importante. Sendo assim, abre-se oportunidade e possibilidade de analisar a realidade estudada pelo pesquisador de forma mais ampla e tratar questões relevantes.

As entrevistas foram realizadas individualmente, além disso, o local escolhido para a realização da entrevista foi onde o entrevistado se sentisse a vontade para fazer comentários, pedir esclarecimentos e para responder as perguntas. Antes de começar a gravar as entrevistas houve uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado, onde as pesquisadoras explicavam qual era o objetivo da pesquisa, como seria a entrevista e fazia um resumo das perguntas que seriam feitas e o entrevistado assinava um termo de consentimento livre e esclarecido. Cada entrevista durou em média 20 minutos. Após a sua realização, elas foram transcritas



para facilitar a análise dos dados. Não ocorreu nenhum fato que pudesse prejudicar os resultados, nenhuma entrevista foi suspensa.

A amostra foi composta por 5 professores, sendo que estes receberam nomes fictícios para os resultados deste estudo. Os professores apresentavam os seguintes perfis:

Quadro1. Perfis dos professores:

Nome	Formação	Experiência
Ana	ESEFM, 1995	Começou a dar aula de Educação Física (EF) na escola em 2003, atuava na academia como estagiária, onde está até hoje.
Maria	ESEFM	Há 12 anos trabalha na rede estadual de MG, no início atuava nos anos iniciais e hoje atua no ensino fundamental e ensino médio.
Manoel	ESEFM, 2011	Iniciou sua graduação em Educação Física na ESEFM e concluiu quando a instituição passou a ser federal, sua formou foi no ano de 2011. Desde que se formou trabalha na rede estadual de Minas Gerais, atualmente trabalha com turmas do ensino fundamental e médio e esta na escola há 9 meses.
Bete	ESEFM, 1997	Fez magistério deu aula de 1ª a 4ª série. e logo após cursou a graduação de Educação Física na antiga ESEFM e há 17 anos trabalha na rede estadual de Minas Gerais como professora de Educação Física, mas somando – se magistério e professora de Educação Física já trabalha há 27 anos como professora. Trabalha com ensino

		fundamental e médio.
Teresa	ESEFM, 2005	Trabalha como professora substituta, e esta na atual escola faz 7 meses. Trabalha com turmas de ensino fundamental 6º a 8º ano.

Para análise dos dados, foram criadas algumas categorias, de modo a organizar as respostas em temáticas recorrentes e relevantes para o objetivo da nossa pesquisa. Abaixo apresentamos um quadro com essas categorias:

Quadro 2 : Categorias temáticas.

Categoria	Pontos abordados
Conhecimento sobre o CBC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que os professores conhecem sobre o documento</li> <li>• A utilização da a plataforma virtual do CRV</li> <li>• Se os professores alinham a abordagem de educação física de sua prática pedagógica ao que propõe os CBCs</li> </ul>
A influência dos CBCs nos discursos sobre a prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se os discursos dos professores sobre sua prática pedagógica se alinha ao CBCs no que tange ao ponto da finalidade da avaliação</li> <li>• Se os discursos dos professores sobre sua prática pedagógica se alinha ao CBCs no que tange às finalidades da Educação física, isto é, ao que o aluno deve aprender na disciplina.</li> </ul>

## 2. ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO EM PRÁTICA:

### 2.1 *Conhecimentos sobre os CBCs:*

Na entrevista semi - estruturada desta pesquisa foram abordadas algumas perguntas sobre o CBC (Conteúdos Básicos Comuns) de Minas Gerais. Em geral os professores relataram que seguem o CBC por ser obrigatório no estado, e dizem ver alguns pontos negativos e positivos, como a professora Bete e Manoel que relataram:

Eu sigo, eu gosto. A Educação Física era, e é até hoje separada das outras matérias e o CBC ajuda nisso, é um parâmetro pra gente seguir. Só que ele enfatiza muito a parte de esporte, ele enfatiza se você for analisar. Têm os quatro blocos de conteúdos, mas se for analisar é muito mais esporte, teria que mudar né, menos esporte. (Professora Bete)

O professor Manoel:

Não, não. Ele realmente é uma proposta legal e te dá uma sequência de conteúdo. O objetivo do CBC é igualar estes conhecimentos na rede estadual de Minas Gerais, para que todo mundo fale a mesma língua. (Professor Manoel)

Durante a entrevista o professor Manoel retirou a apostila da bolsa e apresentou, demonstrando que a carregava sempre na escola, de modo a enfatizar que sua prática docente era balizada pelo documento. Já os outros quatro professores não estavam com o livro. Três professores argumentaram da proposta do CBC eram muito 'repetitivas'.

Então, de repente poderia ser mais ampla a gente nota que é a mesma coisa, exemplo, trabalhamos a história do handebol e lá na frente eles querem que aprofunda essa história. Eu acho que deveria abrir um pouco

mais, pois é muito repetitivo, e isso faz com que desmotiva os alunos ai os alunos falam; “mas já vimos isso, vamos ver isso de novo?” (Professora Ana)

E ao mesmo tempo os cinco professores argumentaram que o Centro de Referência Virtual (CRV) não de fácil acesso e compreensão.

Eu acho totalmente, muito complicado, o site do CBC. Porque ter que abordar várias vezes um tema. Tem coisas que não estão no CBC, e precisa ser abordado, tem parte do CBC tem abertura, mas a gente não tem facilidade, para achar alguns temas, tem que ser na internet. (...) Tomei contato com os CBCs através dos supervisores que passou o material pra gente, fazendo com que fizéssemos cursos, para entendermos mais a respeito, e é tudo em cima dele. Nos cursos eles falaram sobre a referência virtual, foi assim que fiquei sabendo que existia, só que tem muitas coisas complicadas pois o que funciona com uma serie, não funciona com outra (Professora Maria)

Duas professoras relataram que uma vez os professores de Educação Física da escola combinaram de aplicar conteúdos diferentes do proposto pelo CBC e foram punidos por isso.

Sigo sim, somos praticamente obrigados a seguir, teve uma vez que tentamos sair ai fomos chamados pela supervisão, e eles nos orienta, que não está de acordo que nós não estamos trabalhando dentro do CBCs, então a gente se torna meio que obrigados a seguir essa linha (Professora ANA).

Rocha e Daolio (2014) citam Betti, Ferraz (2011), Dantas (2011) Neira (2011), que fazem críticas aos currículos prescritos, pois acreditam que muitas vezes estes referenciais ferem a autonomia do professor e das escolas, pois padronizam os conteúdos ministrados nas aulas e desconsideram o contexto sociocultural em que cada escola se situa. Neira (2011, p. 25) ainda diz que:

Se por um lado, isso marca a ruptura com a tradição, constituindo-se em ampliação dos conhecimentos oferecidos aos alunos, por outro, como se viu, impele o professor a transformar os materiais de apoio em recursos obrigatórios - às vezes, únicos - durante as aulas, pois não lhe foram dadas oportunidades suficientes para um aprofundamento desejável nos conteúdos, para que ele pudesse, assim, transformar-se em autor de conhecimentos pedagógicos dos conteúdos. E aqui, sem dúvida, reside o maior risco. (...) Também já é hora de deixar de lado a ideia de que é possível ensinar o que não se sabe, ou que o método suplanta o conteúdo. Fosse assim, não veríamos os professores em sala de aula escrevendo no quadro-negro ou ditando as informações disponíveis no Caderno do Professor para que os alunos possam copiá-las.

Podemos observar que os professores sentem -se obrigados a seguir a proposta curricular, mesmo não entendendo ou sabendo certos conteúdos ele devem trabalhá-lo. Como acima relatado, professores que não entendem ou compreendem algumas coisas site, as concepções que norteiam as propostas, e quando foram trabalhar conteúdos fora dos CBCs, elas foram punidas. E as críticas na literatura demonstram que essa é uma questão generalizada, de ferir a autonomia dos professores. Quirino et al/ ( 2011 , p. 4) afirma que:

Nesta perspectiva, deve se considerar também o currículo do professor (não aquele que contém os dados biográficos, a formação acadêmica e o perfil do profissional), mas o currículo interno do professor: suas vivências, bagagens culturais e leituras de mundo. E isso é intrínseco de cada professor, em particular. E por este motivo que não há como um currículo mínimo ser precisamente transmitido. O professor a todo instante é o mediador e vale ressaltar que os professores não serão meros reprodutores e executantes desta política. (...) Talvez os idealizadores do currículo mínimo não se atentaram a este detalhe: o professor não é um robô, ou um computador que pode ser pré-programado e controlado automaticamente estando pronto para reproduzir e atender aos comandos dados pelo Estado. Ele é um ser pensante, crítico, e em sala de aula é o mediador das aprendizagens. O professor não está em uma redoma de vidro, isolado, ele interage com a realidade ao seu redor, é ele que vai perceber a real necessidade de seus alunos. (QUIRINO et al, 2011, p. 4) .

No artigo “A prática pedagógica de Educação Física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo”, Daolio e Rocha (2014) relatam a experiência de uma professora de Educação Física da rede pública do estado de São Paulo frente às novas perspectivas de um currículo padronizado, o qual eles relatam a tensão existente entre o que propõe currículo prescrito do estado e as negociações feitas por ela em momentos anteriores à existência desse

contexto. Neste relato, percebem-se representações sobre a educação física que destoam do que propõe o currículo estadual e reafirmam sentidos tradicionais da educação física, como a prática pela prática. Esta tensão também aparece na nossa pesquisa.

Adotar um currículo e estabelecer como escolas e professores guiarão suas práticas é controverso e gera discussão, que vão desde a perda de autonomia do espaço educacional à alegação de que uma escola deve ter um parâmetro, respeitando a cultura local, para apresentar à comunidade. Muitos professores em sua rotina ainda não compreenderam completamente o trabalho baseado nos referenciais curriculares; outros seguem parcialmente as orientações, promovendo atividades que ora condiz com o currículo, ora é uma adaptação sem contexto, contribuindo apenas como ocupação de tempo, persistindo a visão deturpada ou tradicional da disciplina de Educação Física. A formação complementar e a adequação dos cursos formação de professores a esses referenciais são fundamentais para a mudança desse cenário.

## **2.2 *Abordagens que norteiam a prática pedagógica dos professores e sua relação com os CBCs***

Maldonado; Limongelli; Hypolitto (2008) citam Grespan (2002), que afirma que quando surgiram as abordagens de Ensino da Educação Física foram criadas em oposição às concepções que existiam: higienista, militarista, tecnicista, esportivista e biologicista. E que estas abordagens mostram formas e estratégias diversificadas para a Educação Física na formação integral do aluno, conhecimentos que não discriminam. Darido (2003) coloca as principais abordagens: Abordagem Desenvolvimentista, Abordagem Construtivista, Abordagem Crítico-Superadora, Abordagem Sistêmica, Abordagem da Psicomotricidade, Abordagem Crítico-Emancipatória, Abordagem Cultural, Abordagem dos Jogos Cooperativos, Abordagem da Saúde Renovada, Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos tópicos das abordagens da educação física, os cinco professores não souberam responder, alguns por não ter estudado sobre e outros por não se lembrarem.

Não eu não abordo nenhuma, e falando assim eu não lembro de todas não, eu estudei isso na faculdade, mas...(risos) não sigo. (Professor Manoel)

A professora Maria fala na entrevista que ela não conhece nenhuma abordagem da educação física.

Sobre essas abordagens que você me perguntou eu nunca ouvi falar. (Professora Maria).

Porém em outros momentos quando questionada sobre as avaliações e finalidades das aulas de educação física ela respondeu.

Eu realizo nas aulas práticas, se eles estão fazendo corretamente, e os outros alunos fazem errado eu ensino a técnica correta (...) **Se lá nos anos iniciais não é trabalhado coordenação de bola, o aluno pegar uma bola e quicar, ele não tem coordenação nem para escrever**, se o professor não trabalha na corda, ele não tem noção de espaço, ele não tem localização, então tudo começa nos anos iniciais, o interesse pela atividade, porque o aluno que gosta ele vai gostar até sair escola, agora aquele que não tem interesse, não consegue muita coisa (Professora Maria).

Daolio (2004), que cita Go Tani como um dos principais autores da abordagem desenvolvimentista, afirma que a mesma tem como foco o movimento humano, com objetivo de trabalhar a coordenação motora do aluno. Em uma das perguntas feitas à professora sobre abordagens da educação física ela fala que nunca ouviu falar. Mas mesmo ela não sabendo o que é abordagem ela seguia sem saber, pois a fala da professora deixa claro que ela segue a abordagem, uma vez que ela cita os estágios de coordenação de bola, quicar a bola, como pré requisitos para a coordenação motora do aluno para escrita. E isso está de desacordo com os CBCs, pois é proposta baseada numa visão não biológica e natural do homem, mas um processo de formação que valoriza competências e habilidades, uma prática que coopere para a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas,

construir sua própria identidade, além de ensinar a valorizar o conhecimento, o sentido, a identidade, a emoção e as múltiplas linguagens, contribuindo para assegurar aos alunos o acesso aos bens culturais, ao conhecimento e autonomia. (CBCs – Educação Física, 2005)

## 2.3 Influência dos CBCs nos discursos sobre a prática pedagógica

Neste tópico abordaremos se os discursos sobre as práticas pedagógicas dos professores se alinham com as proposições dos CBCs. Como os professores abordaram bastante a questão da avaliação, abaixo, explicitaremos suas visões sobre o tema, evidenciando se elas seguem ou não as indicações do documento de relaciona-la à finalidade da educação física.

Nas entrevistas os professores relataram a forma como são feitas suas avaliações. De forma geral, observamos que as avaliações realizadas nas aulas de Educação Física são basicamente avaliação teórica, prática e participação nas aulas. Os professores relataram que são dados pontos e estes são divididos nas avaliações:

Dou 25 pontos por bimestre, destes 10 pontos de participação, 10 são de avaliação prática e 5 pontos de trabalho ou avaliação teórica quando necessário (Professora Bete)

A fala desta professora é representativa do que os outros quatro professores relataram. Apenas há um ponto de desvio, na fala de um dos professores. Manoel também falou sobre a importância de conscientizar o aluno sobre as notas e participação e da conversa e de deixar claro para o aluno dos benefícios que ele terá em participar das aulas:

Eu deixo o aluno ciente de tudo, desde o critério de avaliação: se ele participa das aulas tem nota, se não participa não tem nota, da mesma forma que se fizer a aula tem presença, se não fizer não tem presença. Mas antes é preciso conhecer o aluno, cada um tem uma realidade, as vezes ele precisa de um conselho (...) bomba' não existe mais né (risos) então o



sistema vai liberar o aluno pra frente, então o que tenho que fazer é através de conversa conscientizar o aluno dos benefícios que ele vai ter com aquela prática (Professor Manoel) .

Os resultados desta questão não condizem com os modelos de avaliações propostos pelos CBCs, nas propostas de avaliações dos CBCs, estão inclusos para o professor avaliar em seus alunos: planejamento feito pelos alunos, relatos de experiência, participação nas aulas, testes escritos, trabalhos, produção de portfólio individual ou coletivo em que são reunidos imagens e registros críticos de atividades realizadas nas aulas, discussões sobre as atividades realizadas, entre outros. Percebemos nas falas dos professores uma ênfase grande na participação nas aulas práticas, que seria apenas um dos inúmeros recursos dos CBCs. Mesmo a primeira professora, que relata fazer uso das avaliações teóricas, relativiza dizendo que é esporádico. Além disso, uma questão que chama atenção é o fato de utilizar avaliação prática. Esse instrumento de avaliação teve um uso corrente na educação física, relacionado à pedagogia tecnicista, onde avaliar era igual a medir desempenho dos alunos em determinadas habilidades (CHUERI, 2008).

Ao recorrermos na literatura, encontramos o autor Santos (2011, p. 100), que diz que a avaliação deve ser para o aluno, e até mesmo para o professor, rever caminhos, metodologias que precisam ser melhoradas, usar para fazer uma avaliação de si. A avaliação deve ser um auxílio de desenvolvimento para os alunos, deve servir para ajudar o aluno a superar obstáculos, não servir para dar nota ou conceito medindo os supostos saberes. Repensar a forma de avaliar faz-se urgente quando deparamos com processos de ensino que deveriam desenvolver o senso crítico, a autonomia e as reflexões do aluno como protagonista no processo ensino-aprendizagem. Além disso,

precisamos começar a pensar [a avaliação] em processo e não em finalizações de etapas determinadas por planos de ensino que não levam em conta a necessidade de uma flexibilização em virtude da diversidade presente nas salas de aula (SANTOS, 2011, p. 100)

A avaliação não deve ser para o aluno uma punição, que o leva ao fracasso, a nota 'vermelha', ou para exclusão, mas um guia para o aluno rever caminhos, para

sua melhora e crescimento de aprendizagem. Contudo, mais importante do que o meio utilizado para avaliação, é a sua finalidade. Segundo o autor,

importante para esta montagem é que o professor tenha em mente “o que” quer coletar e “para quê”, a fim de que utilize o processo de avaliação com vistas à formação de seus alunos, dando-lhes, justamente por isso, condições para prosseguirem rumo à consecução dos objetivos (SANTOS, 2011, p. 109).

Estas considerações estão em acordo ao que propõe os CBCs, que articulam os meios de avaliação ao objetivo das aulas. Deste modo, mais do que ficar enfatizando a questão da participação ou mesmo das possibilidades de punição, o professor precisaria ter em mente a finalidade do que ele trabalha, para aí avaliar.

De maneira geral podemos perceber que o uso do currículo prescrito CBC, não se aplica em sua totalidade, já que todos os professores afirmaram que seguem porque é uma obrigatoriedade. Em aulas práticas observadas pelas pesquisadoras, observamos que não há uma aplicação coerente com a proposta do CBC.

Nesse sentido, buscamos ver quais eram as finalidades compreendidas pelos professores da educação física. Nas entrevistas com os professores expressaram de modo geral, que os alunos deveriam apreender, enfatizando que a Educação Física tem a finalidade de ensinar ao aluno a importância de praticar a atividade física para evitar doenças, sedentarismo entre outros. Destacamos duas falas:

Ah, eu acho que o mais importante é ele sair sabendo, da importância da atividade física. Eu falo muito com eles, não é só aqui na escola não, é depois que vai envelhecendo que começa aparecer os problemas por falta de atividade física. Eu falo pra eles praticar alguma coisa lá fora depois que terminar os estudos. (Professora Teresa)

E a segunda fala foi:

A importância da atividade física, que para ele ser um cidadão saudável tem que praticar e falo com eles também sobre os malefícios que o sedentarismo trás, como obesidade e inúmeros outros. E ele não vai sair como o melhor jogador de basquete, o melhor de vôlei e futsal, mas ele vai sair com uma vivência que ele precisa aprender o básico. Se ele tiver que seguir uma carreira, ele vai seguir, caso contrário, que ele pegue o conteúdo para o próprio lazer dele. (Professor Manoel)

As finalidades que os CBCs trazem aos professores sobre a Educação Física são:

Apropria-se de conhecimentos sobre o corpo e suas práticas, desenvolve sua identidade; aprende, gradativamente, a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais; apreende o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo; aguça sua curiosidade e seu espírito investigativo; amplia sua capacidade de escutar e dialogar, de trabalhar em equipe, de conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente; percebe-se como integrante responsável, dependente e agente transformador do meio ambiente, na perspectiva de sua preservação; educa-se para o lazer; aprende a ser cidadão consciente, autônomo, responsável, competente, crítico, criativo, sensível; aprende a viver plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, promoção e manutenção da saúde. (CBCs – Educação Física, 2005)

Todos os professores citaram as finalidades da Educação Física como a qualidade de vida e manutenção da saúde, que também é uma finalidade, mas é um discurso antigo, como na fase higienista em que o objetivo desta fase era a atividade física era para o desenvolvimento da aptidão física, melhorias da saúde. Nos CBCs percebemos que a saúde está relacionada ao lazer e ao lúdico, e não simplesmente ao discurso higienista do fim da obesidade. Percebemos nesse sentido um contraste entre as duas falas analisadas. Pois o professor Manoel, apesar da fala ambígua sobre a saúde, ainda enfatiza a importância da educação para o lazer.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esses dados, concluímos que os professores conhecem os CBCs na medida em que são obrigados a organizar suas aulas a partir dos eixos temáticos do documento. Contudo, desconhecem ou ignoram a totalidade do documento – isto é, as concepções de educação física por ele proposta e as decorrências dela (como suas finalidades, aprofundamentos de conteúdos, métodos avaliativos). Deste modo, percebe-se que apenas a obrigação legal de seguimento do documento não implica necessariamente num trabalho pautado por essa lógica. Para isso, seria necessário que a formação desses docentes, seja no plano da graduação ou da formação continuada, desse conta de apresentá-los a essas formulações.

É possível perceber que existe um descompasso entre o currículo prescrito do estado e o currículo colocado em prática pelos professores, uma vez que as concepções que embasam os CBCs não são compartilhadas e compreendidas em sua totalidade. Percebemos que o CBC ajuda os professores no planejamento de suas aulas, e que apesar de o CBC ser um currículo prescrito obrigatório, nas observações das aulas destes professores e nas falas deles, é notório que não há uma aplicação coerente com a proposta do CBC. Nosso estudo evidencia a necessidade de programas de formação docente para trabalhar com os referenciais, seja no plano da graduação ou de formação continuada, para aqueles profissionais que já estão inseridos na área.

#### **4.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** : Cadernos Cedes, 1999.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** : Estudos em Avaliação Educacional, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura: Polêmicas do nosso tempo.** Campinas: ., 2004. 45 p.

DARIDO, Suraya Cristina et al. **A EDUCAÇÃO FÍSICA, A FORMAÇÃO DO CIDADÃO.** São Paulo: Rev. Paul. Educ. Fís., 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** : Guanabara Koogan, 2003.

GASPARI, Telma Crisfiane et al. **A REALIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA N A: SUAS DIFICULDADES E SUGESTOES.** Viçosa: R. Min. Educ. Fís, 2006.

MALDONADO, Daniel Teixeira; HYPOLITTO, Dinéia; LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. **CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.** Universidade São Judas Tadeu - Brasil: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2008.

MOREIRA, A. F. B.. Currículo e gestão: propondo uma parceria. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

MORGADO, J. C.. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma utopia....Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448,

jul./set. 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. **A proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte, 2011.

QUIRINO, Maria José da Silva de Oliveira et al. **Políticas Curriculares: uma breve crítica ao Currículo Mínimo implantado no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ., 2011.

ROCHA, Robinson Luiz Franco da; DAOLIO, Jocimar. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE SÃO PAULO: ESPAÇO DE TENSÃO ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO**. Goiânia: Pensar A Prática, 2014.

SANTOS, Robson Alves dos. **Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011.

SEIXAS, Marcus Vinicius; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. **Educação Física: estudo da historicidade do currículo prescrito**. : Revista Epeq/fafibe, (s/d).

SOUSA et al. **Conteúdos Básicos Comuns – Educação Física**, 2005

## 5. ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA:

- 1) Descreva sua trajetória como professor/a de educação física.
- 2) Como você organiza suas aulas? Como pensa qual conteúdo abordar? Você se fundamenta em alguma abordagem da educação física?
- 3) Como é vista a disciplina para a direção da escola? \*A importância da disciplina para a direção da escola.
- 4) Como é a participação dos alunos nas aulas? \*O que você faz para conquistar os alunos com pouca ou nenhuma participação nas aulas? \*O que você faz para motivar os alunos a participarem das aulas? Quais são suas estratégias para participação? O que você faz se eles descumprem o combinado, formas de punição, motivos de punição...
- 5) É o mesmo conteúdo para todos os ciclos?. Por quê?
- 6) A respeito da proposta curricular do CBC: o que você acha? Como você tomou contato com os CBCs? Já entrou no centro de referência virtual? possui o material em casa?...\*Pontos positivos e negativos.
- 7) Você segue ou já seguiu o conteúdo curricular do CBC? Porque?
- 8) Você realiza avaliações nas aulas? de que forma?
- 9) O que o aluno precisa aprender com a disciplina de Educação Física?
- 10) Na sua concepção o que precisa ser modificado no processo de ensino - aprendizagem?