

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**SIGNIFICANDO AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um olhar sobre a  
proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR**

**JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS MARTINS**

Dissertação  
Mestrado em Educação  
Boa Vista/RR, dezembro de 2018



JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS MARTINS

**SIGNIFICANDO AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:** um olhar sobre a  
proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo

Orientador: Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira

Boa Vista/RR

2018

JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS MARTINS

**SIGNIFICANDO AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um olhar sobre a  
proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR**

Dissertação apresentada à banca de defesa do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

**APROVADA EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira  
Universidade Estadual de Roraima (UERR)  
Orientador

---

Prof. Dra. Maristela Bortolon de Matos  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)  
Membro

---

Prof. Dra. Ana Hilda Carvalho de Souza  
Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima  
(CEFORR/SEED/RR)  
Membro

## **DEDICATÓRIA**

### **À Deus**

Por me sustentar durante toda essa caminhada e porque sem Ele eu não poderia ter  
chegado até aqui.

### **Aos meus filhos, Yuri e Davi**

Que são a razão do meu amor e significado de toda as minhas lutas e conquistas  
nessa caminhada chamada Vida. Espero ser espelho para vocês.

### **Ao meu marido, Oqlak**

Por toda a nossa história e momentos que passamos juntos. Meu cúmplice e  
parceiro de todas as horas.

### **A todos os profissionais de Educação Física**

Que assumem o compromisso de contribuir na formação dos nossos alunos com os  
conhecimentos específicos da nossa área de forma significativa.

## AGRADECIMENTOS

À Deus por não me permitir fraquejar nos momentos mais difíceis, por me abençoar com saúde e por sempre fortalecer a minha fé durante todo o processo de realização desta pesquisa.

Ao Colégio de Aplicação-CAp/UFRR pela oportunidade e apoio para o desenvolvimento desse estudo.

À Universidade Estadual de Roraima (UERR) e ao Instituto Federal de Roraima (IFRR), por oportunizar a continuidade e crescimento na minha carreira acadêmica.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UERR/IFRR) por compartilharem seus conhecimentos e nos permitir crescer intelectualmente.

Aos sujeitos participantes e colaboradores que foram fundamentais para a consecução do objetivo desta pesquisa.

Aos membros da banca, Dr<sup>as</sup> Ana Hilda e Maristela Bortolon, pelas considerações, sugestões e críticas que contribuíram proficuamente para a minha pesquisa. Um agradecimento especial à professora Maristela por ser uma parte significativa e importante da minha história enquanto professora de Educação Física.

Ao meu querido orientador, o Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira, por compreender que o meu ser é de uma pessoa extremamente acelerada, com voltagem ligada no 220w. Pela paciência em entender o meu amadurecimento e tempo de aprendizado, por me apresentar a pesquisa fenomenológica, pelas palavras de encorajamento com um “calma, tudo vai dar certo” que realmente me faziam acreditar que no final daria. Por partilhar não só seus conhecimentos, mas também risos nos nossos encontros de orientação, por sempre ser solícito e disponível para tirar dúvidas via e-mail e telefone a qualquer hora e tempo do mestrado. A ele todo o meu respeito, carinho e profunda admiração.

Aos meus filhos por compreenderem minhas ausências, impaciência e falta de tempo em determinados momentos. Ao meu amado filho Yuri, pela parceria incondicional, pela responsabilidade, compreensão e preocupação comigo em mais

um momento intenso de nossas vidas. Ao meu pequeno e amável Davi, por sua estadia integral na escolinha para que a mamãe se dedicasse à pesquisa e por sempre me encher de amor e ternura nos nossos momentos a dois.

Ao meu amor e marido, Oqlak, por me aguentar nos momentos de angústia. Por aceitar me dividir com o computador e os livros nas madrugadas e nos finais de semana solitários de produção. Por ser paz, silêncio, palavras, compreensão, força, apoio, estímulo, carinho e amor quando eu mais precisava.

À minha sogra, Dona Conceição, e meu sogro, Juvenal Cortes, por sempre serem apoio e esteio quando precisei de ajuda com as crianças para as aulas, palestras, cursos e estudos diários.

À minha mãe, Ana Célia, irmãs, Jardicelly e Gabriele e meu sobrinho, Arthur, por compreenderem a minha falta de tempo para estar mais perto deles.

À minha grande amiga sempre presente nos momentos decisivos e importantes da minha vida, Daniery Marques, pela disponibilidade de me emprestar seu ombro amigo, me escutar e ter uma palavra de conforto nos meus momentos de desesperança, além de me ajudar de alguma forma nesse estudo.

A uma amiga especial que me salvou em um dos momentos mais complicados e estressantes desse mestrado, Natália Barroncas.

Aos colegas da “melhor turma de Mestrado”, pelo companheirismo acadêmico que foram significantes para o nosso crescimento e passagem por essa jornada. Em especial a esses queridos amigos por toda troca de experiências e parceria: Paulo, Sandra, Graciete, Selma, Neemias, Kátia e Soleania.

Às minhas colegas de trabalho: Renata, Adriana, Tainá, Hellen, Eugênia, Bruna, Robélia e Jamile que sempre se disponibilizaram dentro de suas possibilidades a me ajudar e auxiliar.

A TODOS VOCÊS QUE CONTRIBUÍRAM COM ESTA PESQUISA, MUITO  
OBRIGADA!!!

## RESUMO

As Atividades Rítmicas e Expressivas se constituem como conhecimento legítimo e efetivo preconizados pelas diretrizes curriculares que fazem parte de uma área de conhecimento da Educação Física denominada de cultura corporal. Os elementos ritmo e expressão corporal são construídos e externalizados através da linguagem corporal e por esta razão se fazem importante para o processo de construção da comunicação e da identidade dos alunos numa perspectiva de formação global durante todo o processo didático de ensino. Esta pesquisa tem como problema norteador conhecer em que sentido a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR contribui para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal dos alunos no processo didático de ensino e aprendizagem. O objetivo geral procurou compreender a maneira como esses elementos do ritmo e da expressão corporal são desenvolvidos nos alunos. O percurso metodológico envolveu o modelo da pesquisa fenomenológica e descritiva, subsidiada por procedimentos de triangulação que dialogaram com esse tipo de investigação. Utilizou a técnica da entrevista semiestruturada e a observação não participante para desvelar o fenômeno a partir das significações extraídas das experiências dadas pelos sujeitos, compostos por professores e coordenadores pedagógicos do referido Colégio. Os dados foram interpretados por meio dos métodos de análise de conteúdo, para a proposta curricular e análise de discurso, para os depoimentos dos entrevistados. Este último, demonstrados em matrizes ideográficas e nomotéticas através dos recortes dos depoimentos e das categorizações. Os resultados obtidos demonstraram: a) a ausência de uma proposta curricular que direcione e oriente o trabalho tanto de professores quanto de coordenadores; b) o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo ligadas mais aos eventos festivos do que propriamente presente no processo didático de ensino e; c) a necessidade de investir em formação continuada para ampliar os conceitos e conhecimentos dessa prática corporal. Esses resultados permitem deduzir que as poucas evidências da presença das Atividades Rítmicas e Expressivas no desenvolvimento das aulas de Educação Física, justificam a necessidade de efetivação de uma proposta curricular, considerando o seu papel de importância na construção educacional dos alunos.

**Palavras-chave:** Proposta Curricular. Atividades Rítmicas e Expressivas. Educação Física Escolar. Expressão Corporal. Ritmo.

## ABSTRACT

Rhythmic and Expressive Activities are constituted as legitimate and effective knowledge stipulated by the curricular guidelines that are part of an area of knowledge of Physical Education called body culture. The rhythmic and expressive elements are constructed and externalized through body language and for this reason they are made important for construction of communication and identity process of students in a process of overall development during the whole learning/education process. This research has as guiding element discovering in what way the Physical Education Curriculum of *Colégio de Aplicação – Cap/UFRR* contributes to the development of the students' rhythm and corporal expression effective learning/education process and to understand in what way these elements are developed with the students. The main objective pursued understanding how these elements of rhythm and expression were developed with students. The methodological path involved the phenomenological and descriptive research model, funded by triangulation of what was said with this type of investigation. The semi-structured interview technique and observation of nonparticipants were used to unravel the phenomenon of the interpretations extracted from the experiences given by the subjects of this research, composed of teachers and academic coordinators of the referred school. The interpretation of the data was done through the method of content analysis, for the curricular proposal and discourse analysis, for the interviewees' statements. The latter, demonstrated in the ideographic and nomothetic matrices through the cuts and categorizations. The results obtained pinpointed: a) the absence of a curriculum that directed and guided the teachers and coordinators work; b) the development of body and rhythmic expression are mostly connected to festivities than actively being the education process and c) the need for investments to be made for ongoing training to expand concepts and knowledge of this practice. These results permit us to deduce that little evidence of the presence of Rhythmic and Expressive Activities in the development of Physical Education classes, and thus justify the need to establish a proposal in the curriculum, considering the importance in the educational role of the students.

**Keywords:** Curriculum. Rhythmic and Expressive Activities. School physical education. Body expression. Rhythm.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa dos municípios do Estado de Roraima.....	46
Figura 2 - Fluxograma da pesquisa: problema e metodologia .....	91

## LISTA DE FOTOGRAFIA

Foto 1- Entrada do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR.....	92
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das Teorias Curriculares .....	36
Quadro 2 - Síntese da relação período – acontecimento da História de Roraima.....	46
Quadro 3 - Bloco de conteúdos da EFE.....	74
Quadro 4 - Segmentos da Educação Básica no CAp/UFRR.....	93
Quadro 5 - Colaboradores da pesquisa .....	94
Quadro 6- Resumo do percurso metodológico.....	98
Quadro 7 - Identificação dos sujeitos centrais.....	105
Quadro 8 - Identificação dos sujeitos complementares.....	108
Quadro 9 - Matriz nomotética das significações acerca da concepção manifestada sobre as Atividades Rítmicas e Expressivas .....	111
Quadro 10 - Matriz nomotética das significações categorizadas sobre a importância da expressão corporal e do ritmo na formação do aluno .....	112
Quadro 11 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das possibilidades pedagógicas do conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas..	114
Quadro 12 - Matriz nomotética das significações categorizadas sobre orientação do trabalho para a execução curricular .....	115
Quadro 13 - Matriz nomotética das significações categorizadas sobre o desenvolvimento e o estímulo das Atividades Rítmicas e Expressivas na proposta curricular.....	117
Quadro 14 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das limitações percebidas na proposta curricular .....	118
Quadro 15 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das contribuições curriculares para promover o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal .....	121
Quadro 16 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das contribuições curriculares para promover o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.....	122
Quadro 17 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca da construção da proposta curricular.....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAP</b>	Colégio de Aplicação
<b>CEDUC</b>	Centro de Educação
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONDICAP</b>	Conselho de Diretores dos Colégios de Aplicação
<b>CUNI</b>	Conselho Universitário
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EFE</b>	Educação Física Escolar
<b>ETFRR</b>	Escola Técnica Federal de Roraima
<b>IFRR</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e do Desporto
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>RCN</b>	Referências Curriculares Nacionais
<b>RR</b>	Roraima
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UERR</b>	Universidade Estadual de Roraima
<b>UFRR</b>	Universidade Federal de Roraima

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>SESSÃO 1 - CONHECENDO E ENTENDENDO O CAMPO CURRÍCULAR</b> .....	23
1.1 CURRÍCULO: UM CAMPO DE INDEFINIÇÕES E CONFLITOS.....	23
1.1.1 Significações do Currículo.....	27
1.2 UMA SÍNTESE DAS QUESTÕES HISTÓRICAS DO CURRÍCULO.....	31
1.2.1 As Teorias de Currículo.....	33
1.3 PERCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CURRÍCULO.....	37
<b>SESSÃO 2 - CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS FORMATIVOS DA PESQUISA CURRICULAR NO ESTADO DE RORAIMA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> 41	
2.1 SÍNTESE HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DO ESTADO DE RORAIMA .....	41
2.2 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	47
2.3 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE RORAIMA.....	52
2.3.1 O Colégio de Aplicação-CAp/UFRR e a presença da Educação Física Escolar .....	55
2.4 POLÍTICAS CURRICULARES.....	56
2.4.1 Diretrizes Curriculares para a Educação Física .....	57
2.4.2 Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....	58
2.4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCNs).....	60
2.4.4 Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física (BNCC) .....	61
<b>SESSÃO 3 - AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO SABERES</b> .....	65
3.1 COMPREENDENDO AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS.....	65
3.1.1 O conteúdo escolar: Atividades Rítmicas e Expressivas ou Dança? .....	66
3.2 CONHECENDO O RITMO E A EXPRESSÃO CORPORAL.....	68
3.2.1 O Ritmo .....	69
3.2.2 A Expressão Corporal .....	71
3.3 AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS FRENTE AO PCN E A BNCC .....	73
3.3.1 Dialogando com o PCN da Educação Física .....	73
3.3.2 Dialogando com a BNCC: área de linguagens – Educação Física .....	76
3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS.....	77

3.4.1. O (des) compasso das Atividades Rítmicas e Expressivas na prática pedagógica dos professores de Educação Física.....	81
<b>SESSÃO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>86</b>
4.1 A PESQUISA FENOMENOLÓGICA.....	86
4.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NA PESQUISA FENOMENOLÓGICA .....	87
4.3 DESENHO GERAL DA PESQUISA.....	89
4.4 LÓCUS DA PESQUISA .....	91
4.5 SUJEITOS DA PESQUISA.....	93
4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	94
4.6.1 Coleta de Dados.....	95
4.6.2 Interpretação dos dados.....	97
<b>SESSÃO 5 - SIGNIFICAÇÕES E INTERPRETAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO RITMO E DA EXPRESSÃO CORPORAL NO DIÁLOGO COM A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-CAP/UFRR .....</b>	<b>99</b>
5.1 COMPREENSÃO INTERPRETATIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-CAP/UFRR: princípios e significações .....	99
5.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES EXPRESSAS NOS RELATOS DOS SUJEITOS .....	104
5.2.1 Perfil dos sujeitos centrais: formação acadêmica e profissional .....	104
5.2.2 Perfil da formação acadêmica e profissional dos sujeitos complementares .....	108
5.3 DESVELANDO A CONCEPÇÃO DE ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	110
5.3.1 Significações dos sujeitos centrais sobre o conceito das Atividades Rítmicas e Expressivas .....	110
5.3.2 Significações dos sujeitos complementares sobre a importância da expressão corporal e do ritmo na formação do aluno .....	112
5.3.3 Significações dos sujeitos centrais sobre as possibilidades pedagógicas do conteúdo Atividades Rítmicas e Expressivas.....	113
5.3.4 Significações dos sujeitos sobre a orientação do trabalho para a execução curricular .....	115
5.4 SIGNIFICAÇÕES E DESVELAMENTOS SOBRE COMO AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS ESTÃO DESCRITAS NA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAP/UFRR.....	116
5.4.1 Significações dos sujeitos referentes à sua percepção de como as Atividades Rítmicas e Expressivas são desenvolvidas e estimuladas na proposta curricular .....	116

5.4.2	Significações dos sujeitos em relação às limitações da proposta curricular .....	118
5.5	<b>INTERPRETAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>120</b>
5.5.1	Significações sobre as contribuições do currículo para desenvolver a expressão corporal e o ritmo no processo didático de ensino aprendizagem ..	120
5.5.2	Significações sobre as contribuições do currículo para desenvolver a expressão corporal e o ritmo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos .....	122
5.5.3	Significações dos sujeitos à construção da proposta curricular considerando a realidade vivida .....	123
	<b>COMPREENSÃO FINAL SOBRE O FENÔMENO EM SEU PROCESSO DE DESVELAMENTO .....</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com os sujeitos centrais do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR .....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com os sujeitos complementares do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR .....</b>	<b>138</b>
	<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) em pesquisas com seres humanos.....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE D: Matrizes Ideográficas das Unidades de Significação.....</b>	<b>142</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>
	<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>160</b>
	<b>ANEXO B – Folha de rosto para pesquisa envolvendo pessoas.....</b>	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse por um determinado objeto de pesquisa sempre decorre de alguma inquietação que se origina no cenário de experiência do pesquisador. Confirmando esse entendimento, Gamboa (2013, p.72) diz que “a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas)”. A proposição colocada significa perceber a realidade que se desvela no contexto da ciência e promover uma interseção positiva entre o saber científico e os saberes feitos das vivências ou das experiências vividas, que juntos, permitem a completude da verdade conhecida.

No que concerne à formação acadêmica e intelectual, é importante destacar seu início com a graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pelo antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), no ano de 2004. Em 2008 formou-se professora na primeira turma de Educação Física do Estado de Roraima.

Porém, na época de abertura do processo seletivo para o vestibular, em 2003, o Estado de Roraima ainda não possuía a graduação em Educação Física, e o curso técnico que a instituição ofertava, já havia sido extinto. Devido a essa realidade peculiar, o Estado carecia de profissionais de Educação Física (EF). Então no ano de 2007, antes mesmo de se formar, já atuava como professora de Educação Física Escolar (EFE) em uma escola privada.

Paralelo à atuação de professora de EFE, em 2010, enveredou-se pelos caminhos da área da saúde passando também a atuar como *personal trainer*. Atuação consolidada pelos conhecimentos adquiridos em um curso de especialização no ano de 2011 em Fisiologia e Cinesiologia da Atividade Física e Saúde pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ), que possuía um núcleo em Manaus/AM. Contudo, nunca deixou de se exercer o ofício de professora, embora a formação em pós-graduação nível *lato sensu*, citado acima, e demais cursos em formação continuada, fossem mais voltados para a área da saúde, com pouca relação com a educacional.

A vida profissional foi sendo consolidada na esfera municipal em dois municípios: Boa Vista, a capital do Estado, e Cantá, município distante 36 km da

capital. Porém, a escola de lotação ficava na vila São Raimundo, localizada a 38 km depois da sede do município de Cantá. Atuava como professora de EFE no turno matutino, e os demais turnos eram dedicados ao atendimento personalizado, permanecendo nesse ramo, com carreira profissional paralela por quase 06 anos.

Em março de 2016 tomou posse como professora efetiva de EFE no Colégio de Aplicação-CAP/UFRR. O nível da realidade socioprofissional de um Colégio, que pertence à esfera federal, é muito diferente se comparada com a realidade das escolas municipais e estaduais. O plano de carreira docente, que sugere uma maior valorização profissional<sup>1</sup>, e a constituição do corpo docente, formado majoritariamente por mestres e doutores, fez surgir o desejo e necessidade de fazer um mestrado. Porém, além das melhorias sócio financeiras, constituía-se também em uma meta profissional e intelectual significativa tanto no aspecto subjetivo, quanto institucional. Pois uma pós-graduação em nível de *stricto sensu*, agrega valor na prática didático-pedagógica oferecida, uma vez que, melhora as condições de ensino e aprendizagem desenvolvida junto aos seus alunos, acrescentando mais significações e respaldo.

Em nível de observações iniciais acerca dos conteúdos das Atividades Rítmicas e Expressivas no componente curricular de EF, estas originaram-se, durante a vivência docente, atuando principalmente na esfera municipal. Nessa atuação, convivendo e experienciando diretamente com a proposta curricular executada nas escolas municipais, percebia-se o quão impactava o fato desta abordagem conteudinal normalmente encontrar-se apenas relegadas às festividades da escola.

Desse modo, já regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação da UERR, desenvolvendo atividades na linha de pesquisa Formação, Trabalho Docente e Currículo, optou-se em centralizar a pesquisa para obtenção do título no programa, no campo curricular de Educação Física, especificamente tratando do desenvolvimento de elementos como o ritmo e a expressão corporal, ambos ligados ao movimento.

Atualmente, como professora efetiva da esfera federal, durante o desenvolvimento das aulas de Educação Física para os alunos do Ensino

---

<sup>1</sup> Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.

Fundamental, percebeu-se também, por meio de conversas informais, que este conteúdo era deixado em segundo plano. A leitura feita na ocasião seria que talvez, pelo pouco contato, os alunos não se identificavam e nem tinham apreço pelas Atividades Rítmicas e Expressivas na mesma proporção ou nenhuma em relação ao esporte. Fato este também possível de ser constatado nos diálogos informais com os demais professores da instituição.

Frente à apropriação intelectual obtida na graduação de EF, de que este conteúdo se mostra como um dos mais competentes para o desenvolvimento dos elementos de ritmo e expressão corporal, foi que surgiu o interesse e a necessidade de pesquisar acerca deste tema. E por esta razão o enfoque desta pesquisa centra-se na proposta curricular como ponte para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal dos alunos de uma escola pública federal.

Na tentativa de justificar o tema de pesquisa, Oliveira E., (2016) destaca que:

[...] a pesquisa científica embala-se no desejo e necessidade de conhecer ou saber mais sobre um determinado fenômeno que, normalmente, tem sua origem objetiva tecida na malha intelectual subjetiva do pesquisador. Portanto, está sempre articulada na sistematização histórica, alicerçada pela vida intelectual, profissional e social do pesquisador (p. 17).

Fundada na sintetização histórica que marca a condição intelectual, profissional e social da pesquisadora, essa pesquisa resulta num trabalho de dissertação que visa favorecer em aspectos didáticos, éticos e pedagógicos, como: a) contribuir na melhoria da prática dos professores; b) dar retorno dialógico de ação para a instituição e principalmente; c) garantir que todas as manifestações da cultura corporal sejam oportunizadas aos alunos como fator condicionante para a construção de sua formação.

As Atividades Rítmicas e Expressivas se constroem e se desvelam obedecendo princípios da corporeidade, numa síntese histórico-social que, complementada por outros dados humanos, se denomina de manifestação cultural. A necessidade de estudos sobre essa abordagem conteudinal no componente curricular de EF, se manifesta no fato de oferecer contexto demandante de novos referenciais acadêmicos que aborde mais detidamente esta temática.

Neste ponto cabe destacar que a contribuição do estado da arte nesta temática para o contexto regional, apresenta-se ainda incipiente, pois no processo

de revisão de literatura específica para contribuição de dados secundários para esta pesquisa, encontrou-se apenas uma dissertação de 2008, ou seja, de 10 anos atrás, e algumas outras que, apenas, passeiam por este campo.

Ao pesquisar acerca das possibilidades das Atividades Rítmicas e a Educação Física Escolar, Jesus (2008), conclui que os materiais de referência produzidos nessa área são praticamente escassos. De fato, dificilmente se encontra artigos, livros e demais produções acadêmicas, que ofereçam princípios pedagógicos para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal. Concorde-se com autor, ao destacar que em sua grande maioria, as pesquisas limitam-se às discussões realizadas especificamente à dança.

A decisão de aprofundar cientificamente a respeito deste objeto e tema de estudo suscita ainda alguns posicionamentos para clarear a identificação do problema. As particularidades em torno de cada proposta curricular se configuram a partir da realidade local da escola, da diversidade cultural e regional, além da autonomia do ente federativo em que ela se constitui.

Os atores educacionais ainda possuem certa autonomia para a construção do currículo selecionando *o que ensinar e como ensinar*, pois é reconhecido na literatura que os conteúdos ensinados pelo professor na escola possuem estreita relação com sua identidade pessoal, onde são envolvidos anseios e crenças e que um professor dificilmente abordará conteúdos que não possuem relação de significado para ele (FORQUIN, 1993).

No entanto, embora o gosto pessoal e conhecimento do professor seja também reflexo da seleção dos conteúdos, essa margem de liberdade pode incorrer e refletir em uma prática pedagógica limitada, onde o professor seleciona determinados conteúdos privilegiando um tema em detrimento do outro. Como reforçam Diniz e Darido (2015), é necessário que o professor acredite na importância e relevância de todos os conhecimentos no conjunto de saberes que irão compor o processo de ensino e aprendizagem.

No processo educacional, na área de conhecimento da Educação Física, os objetivos de aprendizagem se encaixam dentro dos mais variados conteúdos, uns com mais competências para o seu desenvolvimento do que outros. É o caso das Atividades Rítmicas e Expressivas. Autores como Mattos e Neira (2003), Trevisan *et al* (2016) e outros, defendem que a presença efetiva deste conhecimento dentro do contexto da Educação Física Escolar, se faz importante por apresentar diversos

benefícios e contribuições para o processo formativo do aluno, os quais pode-se citar: a) ampliação da sua comunicação e apreensão do mundo; b) melhor percepção da sua imagem corporal; c) descoberta do próprio corpo; d) melhora da coordenação motora; e) desenvolvimento da autoconsciência; f) criatividade; dentre outros.

Partindo desse entendimento de reconhecer que o ritmo e a expressão corporal são elementos importantes no processo de formação integral dos alunos e de, principalmente, conhecer a realidade local, corroborada pela experiência docente a partir da realidade vivida, é que definiu-se como pergunta norteadora desta pesquisa o seguinte problema: **em que sentido a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima contribui para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal dos alunos no processo didático de ensino e aprendizagem?** Esta indagação pressupõe uma investigação que tenha como eixo central desvelar como estes conhecimentos estão sendo contemplados dentro da proposta curricular do referido Colégio, onde se atua profissionalmente, e se as práticas de ensino utilizadas pelos professores na transposição dos saberes contemplam a apreensão das habilidades desenvolvidas por esses conteúdos específicos.

Para responder ao problema norteador, a partir do desvelamento do fenômeno<sup>2</sup> investigado, o objetivo geral consiste em: Compreender como a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima contribui no desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal dos alunos no processo didático de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, outros aspectos substanciais serão desenvolvidos no decorrer do estudo, compreendendo os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer o entendimento dos professores acerca das atividades rítmicas e expressivas.
- b) Descrever de que maneira as atividades rítmicas e expressivas estão presentes na Proposta Curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR.

---

<sup>2</sup> É aquilo que surge para a consciência e se manifesta como resultado de uma interrogação (FINI, 1997, p.25).

c) Identificar as significações sobre as contribuições curriculares para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal considerando a prática didática no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, por meio da pesquisa fenomenológica, atinente às suas características, este estudo busca conhecer a realidade do Colégio por intermédio da sua proposta curricular.

Para interpretar as significações dadas pelos sujeitos desta pesquisa e os documentos que estruturam as políticas de ensino nessa área, principalmente, a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAP/UFRR, o estudo apoiou-se na pesquisa fenomenológica, seguindo suas orientações e técnicas de interpretação, auxiliada pelos métodos de descrição, análise de conteúdo e análise do discurso. A essência<sup>3</sup> do fenômeno relatada pelos sujeitos juntamente com a consciência da pesquisadora livre dos pré-juízos exigidos pela redução fenomenológica<sup>4</sup> é que constituíram as fontes essenciais para a realização desta pesquisa através dos modos peculiares de leitura, descrição e interpretação dado esse modelo de pesquisa.

A maneira como o fenômeno foi percebido pelos sujeitos entrevistados foi organizada através das matrizes ideográfica<sup>5</sup> e nomotética<sup>6</sup>, adotadas a partir do procedimento metodológico de identificação das unidades significativas ou de significação<sup>7</sup>.

Os instrumentos de coleta de dados foram viabilizados por meio das anotações decorrentes das observações de campo, dos documentos analisados e das interpretações das experiências e vivências emitidas pelos sujeitos através das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio (APÊNDICE A; APÊNDICE B) e

---

<sup>3</sup> Na pesquisa fenomenológica, a essência do fenômeno, é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade [...] (BICUDO, 1997, p. 20).

<sup>4</sup> A redução fenomenológica constitui o “momento de determinar, selecionar quais partes da descrição que são consideradas essenciais e aquelas que não são” (MARTINS, 1992, p. 59).

<sup>5</sup> Termo usado para identificar as ideologias que permeiam a descrição ingênua do sujeito. Ideia no gráfico (OLIVEIRA E., 2016).

<sup>6</sup> Termo que expressa o movimento do âmbito individual para o geral a partir da relação com o fenômeno investigado, chegando à estrutura geral do fenômeno (OLIVEIRA E., 2016).

<sup>7</sup> São as discriminações percebidas nas descrições do sujeito, ou seja, as ideias deles, a percepção acerca do fenômeno (OLIVEIRA E., 2016).

que foram realizadas seguindo os trâmites legais do Comitê de Ética, aprovado pelo parecer consubstanciado nº 2.617.099 (ANEXO A) formalizado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e demais documentos (ANEXO B).

Em acordo aos pressupostos fenomenológicos para o desvelamento da verdade científica, foi feita a transcrição literal das entrevistas afim de que a pesquisadora realizasse repetidas leituras para que se procedesse à interpretação das significações identificadas e categorizadas nos relatos dados pelos professores e coordenadores, sujeitos da pesquisa, seguindo fielmente os princípios do método descritivo. Os resultados das unidades de significado culminaram na categorização de características comuns para a elaboração e interpretação das ideias convergentes<sup>8</sup> e divergentes<sup>9</sup>, que para Oliveira E., (2016, p. 31) “[...] expressam a essência do problema investigado e oferece respostas contundentes sistematizadas numa matriz nomotética”.

A junção das interpretações das significações através das matrizes, dos recortes das anotações no caderno de campo, do documento físico da proposta curricular, da literatura científica e das observações da pesquisadora é que possibilitou o cruzamento dos dados, identificando as concordâncias e discordâncias entre as significações dos sujeitos, do texto e do fenômeno investigado. Permitindo assim, que esse conjunto de procedimentos apresentados, pudessem responder o problema norteador desta pesquisa, cumprindo com os objetivos estabelecidos e descrevendo de que maneira o ritmo e a expressão corporal são desenvolvidos no processo didático de ensino e aprendizagem a partir da proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAP/UFRR.

Diante de todo o contexto exposto, esta dissertação está organizada com uma introdução e cinco sessões. A primeira sessão discute o panorama curricular, trazendo traçados históricos pertinentes para a compreensão do desenvolvimento dos estudos curriculares e entendimento de sua importância na sociedade.

A segunda sessão apresenta um breve contexto histórico e geográfico do Estado de Roraima por entender que se faz importante conhecer o espaço onde se

---

<sup>8</sup> Pensamento que se baseia em consensos, em paradigmas compartilhados, que dão o suporte e indicam a direção da pesquisa.

<sup>9</sup> Pensamentos que se contrapõem.

desenvolve a pesquisa. Aborda também a constituição histórica da área de conhecimento dessa dissertação que é a Educação Física tanto a nível nacional quanto local, além de destacar a forma como o componente curricular é contemplado diante das políticas educacionais e curriculares

A terceira sessão traz discussões acerca do objeto de estudo dessa dissertação ampliando o aporte teórico acerca das Atividades Rítmicas e Expressivas.

A quarta sessão apresenta os principais procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, incluindo a delimitação do problema, caracterização e organização da dissertação, além dos instrumentos de coleta, leitura e interpretação dos dados, condicionados ao método da pesquisa fenomenológica.

E seguindo o processo fenomenológico, a quinta sessão apresenta as interpretações sobre os dados coletados acerca do fenômeno investigado, o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal na proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR. Procura respeitar a maneira como o currículo investigado se desvela, bem como as significações de percepção e significação da consciência dos sujeitos que são apresentadas por meio de quadros e matrizes. A compreensão final vincula-se à resposta do problema e à execução dos objetivos.

## **SESSÃO 1 - CONHECENDO E ENTENDENDO O CAMPO CURRÍCULAR**

Esta sessão busca abordar a discussão que se faz em torno da gama de significados que o currículo comporta empenhando-se também a mostrar os conflitos existentes neste campo. Este termo não possui um sentido unívoco, conforme apontam alguns estudos, dada a sua complexidade, porém, iremos discorrer sobre os seus diversos entendimentos e desdobramentos partindo da visão de autores como Eyng (2010), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007) e Silva (2017), dentre outros.

Aborda-se, ainda que sucintamente, aspectos importantes dos estudos sobre currículos como sua constituição histórica e as teorias curriculares, por concordamos com o entendimento de Oliveira E., (2016) que nos sugere que conhecer o espaço, as relações e o tempo histórico são aportes fundamentais para o desvelamento dos processos constitutivos acerca deste fenômeno. Por fim, apresentaremos uma percepção fenomenológica do currículo por ser tratar da abordagem filosófica ao qual essa dissertação embasa, metodologicamente, sua pesquisa.

### **1.1 CURRÍCULO: UM CAMPO DE INDEFINIÇÕES E CONFLITOS**

No campo teórico, ainda que historicamente recente, o currículo vem sendo amplamente discutido nos palcos educacionais, tanto no cenário mundial, como brasileiro.

E essa premissa é observada quando nos deparamos com os diversos estudos de pesquisadores e estudiosos que se debruçam a fazer reflexões acerca desta temática. Se discutir currículo já é por si difícil, tamanha seja a sua complexidade, defini-lo se torna uma tarefa cada vez mais intrigante, diante do fato do termo assumir várias acepções e comportar dualismos que dão margem para uma gama de significações.

Quando analisamos as várias definições da expressão currículo a partir de autores referência como Eyng (2010), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007) e Silva (2017), podemos perceber que não existe uma definição unívoca. E

mais ainda, a maneira como cada um concebe e define o currículo está atrelada aos estudos teóricos que seus caminhos enveredaram. É como pontua Pedra (1997, p. 31): “[...] os variados conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu”. O que nos sugere afirmar que não existe certo ou errado, tudo depende da maneira de como se dá esse processo de construção intelectual.

Martins (1992, p. 21) no seu livro “Um enfoque fenomenológico do Currículo: Educação como poíesis” traz um posicionamento importante sobre o critério de verdade quando se trata do currículo na perspectiva da fenomenologia, ele diz que “[...] a verdade aqui considerada é a Verdade do Ser, aquilo que se mostra e que se desvela”. Ou seja, esse entendimento de Martins nos revela que cada linha teórica defende a sua verdade e isso não significa que a verdade do outro esteja certa apenas para ele. Diz-nos apenas que quando optamos por defender determinada linha teórica, abraçar uma definição, estamos cientes das divergências de pensamentos e crenças acerca do que vem a ser considerado como certo ou verdade. E é por esse pensamento que uma definição de currículo de forma única e inquestionável é praticamente impossível.

Silva (2017, p. 14) também reforça o pensamento de Pedra (1997) quando afirma que “[...] uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma teoria pensa o que o currículo é”. Atrelada a cada teoria, está uma definição de currículo que assume uma concepção baseada nos métodos e categorias que analisam, estudam e acreditam e que, portanto, se define a partir de uma abordagem histórica. Isso porque:

Quando nos referimos a “orientação teórica” ou a “perspectiva teórica”, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia nessa orientação teórica (BODGAN;BIKLEN, 1994, p.52).

E é a partir dessa orientação, que os aspectos conceituais do currículo vão se encaminhando para a compreensão da existência humana. É através dessa concepção que vai ser revelada a maneira de como as pessoas pensam, agem, conhecem e se relacionam em sociedade (OLIVEIRA E., 2016).

Essas relações sociais são estabelecidas primariamente no seio familiar, mas são ampliadas e melhor desenvolvidas quando a criança entra em idade

escolar, quando passa a estabelecer relações com outras pessoas que não são do seu convívio e que dentro dos muros da escola entram em contato com o currículo que essa escola desenha.

Ainda que essas crianças tragam conhecimento cultural e social, tenham identidades, peculiaridades e particularidades próprias, elas tendem a ser reflexo do currículo que elas vivenciam e experienciam. A sua constituição social muito diz respeito e é de responsabilidade (também) das propostas curriculares desenvolvidas pelas instituições escolares que de modo muito peculiar projeta um indivíduo que deseja formar a partir de suas internalizações ligadas à experiência de vida, visão de mundo, definição e vivência de currículo.

Entendendo que chegar a uma definição de currículo é algo quase abstrato, que não é um conceito construído repentinamente, é que abrimos um parêntese para ressaltar que o abstrato ao qual nos referimos seria o conceito e não o currículo em si, pois o currículo não é vazio ou estático, a nossa causa, nesse primeiro momento, é discorrer sobre a existência conflituosa de se chegar a um denominador comum acerca da conceituação e definição do que seja “currículo”.

Mas sem que percamos muito tempo em nos debruçar sobre essas contendas, Silva (2017, p. 14) brilhantemente nos lembra que “[...] talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de currículo seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder”. E nos atendo a este posicionamento do autor citado é que mais adiante iremos abordar as teorias curriculares.

Podemos perceber que chegar a uma definição de currículo não é o mais importante quando recorreremos à Moreira e Candau (2007, p.17). Os autores nos dizem que “[...] à palavra *currículo* associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Isso implica dizer que o conceito não é simplesmente escrito num emaranhado de palavras, e sim, que ele assume e comporta características sociais e políticas do tempo histórico em que ele é produzido.

Uma escola não configura uma proposta curricular, não opta e nem define um currículo sem estar alinhado ao momento histórico vivenciado, sem avaliar as dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais que vão influenciar na sua proposição e perspectiva de currículo.

Concordando com esse pensamento, considera-se que:

O cuidado histórico e social no trato com a construção do currículo não pode ser desvinculado do trato sócio-histórico acerca da produção do conhecimento. Epistemologicamente currículo e conhecimento são categorias interligadas, intercessivas. O currículo escolar é um ambiente de conhecimento para onde se convergem as representações existenciais de mundo e de homem, expressas na coletividade social humana, (cultura) e as representações mentais próprias do indivíduo que determinam sua maneira de perceber, interpretar e dar significado à existência (OLIVEIRA E., 2016, p.101).

A escola é responsável por disseminar os conhecimentos formais, de formar indivíduos críticos e preparados para a vida, e quem lhe dá todo esse suporte é o currículo, é como se ele fosse o “coração” da escola. É o currículo que vai direcionar/nortear os caminhos a serem percorridos pelos professores na sua prática, dos saberes aprendidos para determinado fim, da formação social e intelectual do aluno, justificando o seu posicionamento e comportamento perante a vida em sociedade. Nesse sentido, considera-se que:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (LOPES;MACEDO, 2011, p. 41).

E é por produzir sentidos e significados importantes a quem tem acesso e contato que ressaltamos a importância do seu conhecimento para o campo educacional, mais precisamente para os atores envolvidos nesse processo. Apesar das tantas acepções que o termo assume e sugere, autores como Lopes e Macedo (2011) ainda nos trazem uma evidência de que os acordos comuns sobre os sentidos ao termo são “[...] sempre parciais e localizados historicamente. Cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere” (p. 19-20), o que só vem a corroborar de que ele faz parte de uma construção ligada ao tempo vivido.

Ainda que se ressalte que o foco dos estudos sobre currículo deve ser deslocado para os seus processos de constituição histórica e de que não há uma definição universal, ainda assim iremos situar o leitor sobre algumas definições existentes sobre currículo a partir da visão dos autores supracitados no início desta

sessão, sem a intenção de nos prolongarmos ou esgotarmos o assunto, mas por entender que o currículo é um fenômeno movido pela intencionalidade, pelo mundo real, pela interação das pessoas, pelo desenvolvimento de algumas habilidades e competências e assim justificar a importância de seus estudos e significados para o processo didático de ensino e aprendizagem dentro de uma instituição escolar.

### 1.1.1 Significações do Currículo

Conforme exposto, até agora viemos tratando da questão árdua que é definir o que é o currículo. Ainda com o propósito de clarificar e tornar compreensível os meandros alçados por essa expressão é que vamos nos debruçar em tentar desvelar esse termo, trazendo alguns posicionamentos.

Ao discutir acerca de currículo, conhecimento e suas representações, Pedra (1997) chama a atenção para a polissemia assumida pela palavra currículo. Afirma que vários estudos se debruçaram a esclarecer o que o termo pretende indicar e, no entanto, todos esses mesmos estudos apontaram para vários significados possíveis e não apenas um.

De modo geral, quando pensamos em currículo, remetemos logo a uma conceituação firme e simples: é a sistematização dos conteúdos. Por mais que o currículo não se limite a isso e por maior ainda que sejam as generalizações acerca desta assertiva, ela não é pormenorizada e nem alheia à realidade das falas de professores dentro do espaço escolar, ela apenas sugere a uma concepção pequena e restrita do conhecimento diante deste saber, o que pode suscitar problemas quanto à sua significação.

Não que esse pensamento esteja totalmente equivocado, como reforçam Moreira e Candau (2007) quando assinalam que o entendimento do que vem a ser currículo tem uma forte contribuição dos fatores socioeconômicos, políticos e culturais e que são dessas contribuições a definição de currículo como conteúdos a serem ensinados e aprendidos dentro de uma escola; de uma disciplina; experiências de aprendizagem dos alunos; planos pedagógicos; objetivos a serem alcançados, dentre outros.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que entre tantas configurações, um aspecto comumente percebido é que o currículo remete a uma ideia de organização de experiências e de situações de aprendizagem realizadas pelos docentes. E essa afirmação parte deste entendimento:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES, 2011, p. 19).

Há de se ressaltar que esta é apenas uma ideia e não propriamente uma verdade, não se busca aqui uma limitação. Tangente ao currículo e suas nuances, é preciso uma maior compreensão de tudo que está por ser desvelado quando se estuda mais profundamente esse objeto. Não é apenas ter uma visão ou posição, é ter conhecimento e entendimento da teoria e suas várias concepções, é saber discutir, argumentar, saber fazer reflexão filosófica acerca da sua *episteme*.

De acordo com Jorge (1996, p. 28-29) “[...] com a definição do currículo, descrevem-se as funções da própria escola e a forma particular com que devem ser enfocadas em um momento determinado”. Partindo desta visão, é inegável que todos os atores do processo educativo escolar, precisem ter clareza do que vem a ser currículo, sendo ele constituinte da sua prática pedagógica. Pois,

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (LOPES;MACEDO, 2011, p. 19).

Pela importância das discussões neste campo de estudo é que vamos fazer uma análise a partir da sua etimologia, com o propósito de enriquecer as reflexões desta sessão.

Assim, currículo significa corrida, correr ou percurso a ser realizado. Nasce no latim como *Curriculum*, derivado de *currere* e popularmente nos espaços não-formais é entendido como uma ficha da experiência profissional e de vida de um

indivíduo – *curriculum vivendi* (EYNG, 2010). Ou seja, esse currículo do qual falamos aqui, possui uma acepção de ficha descritiva, de um resumo das experiências vivenciadas ao longo da vida, o que caracteriza e define determinada pessoa e que de acordo com Silva (2017), suas preocupações também estão ligadas à organização e método.

No entanto, não é esse o significado quando adentramos no campo da educação, o conceito que ele assume, ainda que sua visão esteja restrita, é de um percurso permeado de conteúdos a serem seguidos, uma listagem, o que sugere um caráter fortemente prescritivo e de sequencialidade (MATIAS, 2008).

No livro “Currículo Escolar” de Eyng (2010), a autora busca esclarecer essa ideia de currículo arraigada à prescrição. Ela informa que o currículo não é um conjunto de disciplinas e nem um detalhamento de conteúdos, também ratifica que não é um rol de objetivos ou atividades de ensino e aprendizagem, ou ainda, grade curricular. Mas que atrelado a tudo isso, está a interação entre os sujeitos sociais e históricos que lhes dão vida e significados. Arrisca a dizer que a expressão currículo se refere aos caminhos percorridos pelo aprendiz durante seu processo de formação e que este desempenha diferentes funções nos contextos escolares, dadas às características e os fins que ajuíza.

Coadunando com este pensamento, Pacheco (2001, p. 16) ratifica: “[...] se o *curriculum vitae* é o percurso concreto de uma dada pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) é o projeto que obedece a propósitos bem definidos”.

Diante de todo o exposto, o fato é que não temos uma resposta como “a certa e incontestável” para clarificar a expressão currículo. O importante é entender a sua essência, as suas internalizações, processos constitutivos e buscar o conhecimento e entendimento mais aprofundado, pois é pontual que não é algo de simples compreensão, caso contrário a visão primeira que se tem do que vem a ser currículo não estaria estritamente atrelada à visão de conteúdos, grade curricular.

No entanto, alguns estudiosos da área buscam dar a sua definição para o currículo e Moreira e Candau (2007) o entendem como:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

De acordo com Sacristán e Pérez Gomes (2000), quatro elementos devem ser considerados na construção de uma definição de currículo, são eles:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura construída nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, tendo em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças nela dominantes, mas não só com capacidade de reproduzir, senão também de incidir sobre essa sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interage ideias e práticas. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalidade do docente e caracteriza-se como uma pauta com diferentes graus de flexibilidade, para que os professores possam intervir nele (SACRISTÁN;PÉREZ GOMES, 2000, p. 148).

Observa-se que o processo de construção de um conhecimento obedece a preceitos que precisam ser pontuados na sua elaboração. Não é algo que se constrói da noite para o dia, mas que envolve questões políticas, sociais, econômicas e culturais para além de uma simples definição.

Pedra (1997, p. 35-36) salienta que seria contraproducente optar por uma definição de currículo e tomar como verdade esclarecida. Sugere que “[...] uma forma mais adequada de aproximar-se da compreensão do que é currículo é afastar-se das diferentes definições e buscar aquilo que nem sempre elas explicitam”.

Ademais, a história dos estudos sobre currículo sugere que:

[...] as definições do termo currículo não são coisas dadas, coisas que estão aí, pertencentes à natureza, à espera daquele que primeiro as alcance. São, antes disso, produções humanas e, como tais, carregam as marcas do tempo e do espaço sociais e de suas construções (PEDRA *apud* PEDRA, 1997, p. 37).

Assim, percebe-se que uma construção definida de currículo não é um processo simples. É preciso entender todas as nuances que cercam esse termo desde o processo histórico da teoria curricular até sua constituição dentro do processo educativo.

Todo o discurso desenvolvido ao longo do texto, só revelou que buscar uma definição de currículo acaba por se algo muito subjetivo, pois cada um desenvolve uma definição da compreensão que se tem e Pacheco (2001) ainda traz uma breve reflexão que dá por encerrada essa falta de precisão, ele nos informa que:

[...] insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa (PACHECO, 2001, p. 16).

Dessa forma, depois dessa larga discussão sobre a multiplicidade de significados possíveis que o termo currículo assume e não haver um consenso, passamos para a busca de uma melhor compreensão deste universo tão amplo e complexo dos estudos curriculares, atendo-nos às questões históricas e epistemológicas do currículo.

## 1.2 UMA SÍNTESE DAS QUESTÕES HISTÓRICAS DO CURRÍCULO

No cenário mundial, a perspectiva histórica dos estudos curriculares remonta ao início do século XX, mais precisamente em terrenos estadunidenses. Três figuras centrais compõem esse panorama, são elas: John Franklin Bobbit, John Dewey e Ralph Tyler. Estes são considerados os principais precursores e responsáveis por introduzir o currículo como campo especializado de conhecimento na área educacional, a partir do que Pacheco (2001, p. 22) nos informa de “[...] que o estudo do currículo atinge foros de cidadania epistemológica [...]”.

Apesar de a literatura atribuir, quase que exclusivamente, à Bobbitt o iniciador dos estudos sobre currículo, Pedra (1997) rememora que dezesseis anos antes de Bobbitt tornar público o seu livro *The curriculum* em 1918, Dewey já havia publicado em 1902, um pequeno ensaio que possuía no título a palavra “currículo” o *The child and the curriculum* (PEDRA, 1997; SILVA, 2017).

O modelo de currículo proposto por Bobbitt era semelhante ao da indústria fabril.

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2017, p. 12).

Ou seja, a escola assemelhava-se aos processos de uma indústria, onde a ênfase era na eficiência. Bobbitt projetava um currículo onde o foco fosse o de preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa (LOPES;MACEDO, 2011). Seu modelo estava claramente voltado para a economia, em que seguia os princípios da administração científicas propostas por Taylor no anseio de uma sociedade americana que se industrializava. O processo de escolarização passou a ter uma grande demanda, cuja função era a de introduzir o jovem norte-americano de acordo com os parâmetros de uma sociedade industrial e neste cenário configurava-se um currículo e uma escola como instrumentos de controle social, com mecanismos coercitivos (LOPES;MACEDO, 2011).

As ideias de Bobbitt estavam ligadas ao eficientismo social, baseados em conceitos como eficiência, eficácia e economia. Já as ideias de Dewey apoiavam-se no progressivismo, sobre os princípios da inteligência social e mudança. Diferente da teoria curricular de Bobbitt que encarava a aprendizagem com uma função explícita de preparar o aluno para uma vida adulta economicamente ativa, para a teoria de Dewey, a aprendizagem era encarada como um processo contínuo onde levava em consideração os interesses e as experiências das crianças e jovens (LOPES;MACEDO, 2011; SILVA, 2017). No entanto, Silva (2017) nos situa que no campo de estudos curriculares, a influência de Dewey não foi marcante como a de Bobbitt.

A proposta de Bobbitt parecia permitir à educação status de cientificidade e talvez seja esse fato que tenha colaborado para que elas assumissem uma posição de prestígio e predominância em detrimento das ideias propostas por Dewey.

Questões como organização, desenvolvimento, técnica e padrão são fatores marcantes para a teoria de Bobbitt, tornando a atividade de cunho burocrático. E dado esse contexto, segundo Silva (2017), as ideias de Bobbitt alcançaram apogeu com a racionalidade técnica de Tyler que veio estabelecer alguns paradigmas.

Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é aqui, essencialmente, uma questão técnica (SILVA, 2017, p. 24-25).

Referente às questões de currículo no Brasil, as ideias de Bobbitt não chegaram a influenciar o pensamento educacional brasileiro. A predominância e o foco central dos estudos curriculares sofreram influências do progressivismo trazido para o Brasil pelos educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo através do movimento da Escola Nova (PEDRA, 1997).

Ainda que pese as ideias progressivistas nos currículos brasileiros, principalmente no início do século XX, é importante ressaltar que Lopes e Macedo (2011) e Silva (2017) reforçam que o modelo de elaboração curricular de Tyler (1949), que é aquele centrado nas questões de organização e desenvolvimento, de objetivos claramente definidos e estabelecidos, também se fez presente nas propostas curriculares do Brasil até os anos 80 e que permeiam até hoje nos procedimentos de elaboração de currículos.

Na década de 1970 nos Estados Unidos, os modelos mais tradicionais de currículo passaram a sofrer contestação oriundos do movimento de Reconceptualização. Esse movimento tinha aportes teóricos como o da fenomenologia, do neomarxismo e do existencialismo, e foi a partir deles que os estudos sobre currículo ganharam outras direções (PEDRA, 1997).

Direções essas que culminaram no surgimento das Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo, como resposta ao movimento de Reconceptualização. E entendendo que a visão de currículo não é mais restrita apenas à teoria tradicional, pois com o passar dos anos os estudos curriculares se consolidaram e foram assumindo novos e diferentes enfoques, é que passamos a conhecer um pouco mais sobre essas novas teorias de currículo.

### 1.2.1 As Teorias de Currículo

A noção geral que se tem sobre as teorias de currículo é que elas possuem a função de desvelar e/ou aprofundar a compreensão acerca do objeto currículo. Silva (2017, p. 11) afirma que o currículo é um objeto que precede a teoria, e a teoria por sua vez, está à disposição de descobrir, de descrever e de explicar este currículo. No entanto, partindo da visão do pós-estruturalismo, o autor assinala que

“ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto da sua criação”.

Essa perspectiva, do pós-estruturalismo, sugere que o debate se concentre em discursos ou textos e não em teorias, isto por que, enquanto a teoria descreve um objeto, no qual sua existência independe da teoria, o discurso produz o seu próprio objeto, em que a existência desse objeto se faz inseparável. O autor ressalta ainda que um discurso sobre currículo evidencia uma noção particular dele, o que difere da descrição que é uma criação (SILVA, 2017).

Apesar de o pós-estruturalismo incutir esse debate acerca das nomenclaturas sobre utilizar “discurso” ou “teoria”, Silva (2017) chama atenção para o fato do termo “teoria” ser bem difundido e consolidado ao longo dos anos e, por essa razão, não ser possível abandoná-lo.

No estudo das diversas teorias curriculares, para a compreensão, de entendimentos relativos à natureza humana, à natureza da aprendizagem ou à natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade, o ponto central é saber qual conhecimento deve ser ensinado. São em cima desses elementos que as diferentes teorias debruçam as suas discussões e, portanto, se distinguem uma das outras, sempre partindo da questão central “o quê”?

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias de currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2017, p. 14).

Ainda de acordo com Silva (2017), atrelada à pergunta “O quê?” está outra até precedente, que condiz com “o que eles ou elas devem ser ou se tornar?”. Isto porque, não basta apenas saber o que será ensinado, é preciso saber que tipo de pessoa a que o currículo irá servir, pois é através deste que se projeta a sociedade que se almeja ou como afirma o referido autor “[...] modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2017, p. 15). É a partir da concepção de humano desejável, considerando também a sua subjetividade, identidade, que se corresponderá os tipos de conhecimentos, de currículos.

As teorias curriculares surgiram como processo de evolução e necessidade que os estudos, e principalmente, a sociedade e o tempo sugeriram. Concordamos

com a colocação de Eyng (2010) acerca das teorias, quando afirma que os diferentes pressupostos que configuram uma teoria curricular são constituídos culturalmente numa perspectiva histórica.

Cada teoria apresenta conceitos que a identificam e localizam no espaço de tempo em que se constituiu. Eyng (2010) afirma corroborar com Silva (2017)<sup>10</sup> sobre a importância que devemos dar aos principais conceitos que cada teoria utiliza, pois é a partir deles que conseguimos melhor compreender os processos desenvolvidos dentro da escola e da sala de aula. Posto isso, apresentaremos, sucintamente, as ideias centrais de cada teoria.

### **Teoria Tradicional**

Segundo Silva (2017), as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, preocupadas com questões de organização. Nela, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares, que possuem como foco: o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, eficiência, objetivos, dentre outros (EYNG, 2010). Na dissertação de mestrado “O currículo da rede estadual de ensino de São Paulo”, Dias (2016) afirma que ainda que pese as críticas às teorias tradicionais, elas ainda são muito presentes na escola, mesmo que de forma não declarada. Muitas das práticas de elaboração curricular continuam a ser prescritas e direcionadas por objetivos validados por processos de avaliação.

### **Teorias Críticas**

O currículo aqui era vislumbrado sobre outro prisma, não estava arraigado apenas a maneira de como fazer o currículo, permitia a ampliação de conceitos para compreender o que se faz. De acordo com Silva (2017, p. 30) “[...] as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. Nesta teoria, estão imbuídos conceitos fundamentais como: ideologia, poder, classe social, currículo oculto, resistência, libertação, dentre outros (EYNG, 2010).

---

<sup>10</sup> Silva (2017) é a edição mais atual do livro que foi utilizado nessa dissertação. Porém, a 1<sup>o</sup> edição data de 2008, por isso Eyng concorda com Silva, 2017.

## Teorias Pós-Críticas

Uma importante colocação a se fazer em relação às teorias pós-críticas nos é dada através da fala de Eyng (2010):

[...] as teorias pós-críticas não se opõem às teorias críticas. Na verdade, ampliam, alargam os questionamentos e, com ênfase na cultura, propõem práticas curriculares que superem os estereótipos, a discriminação e que incluam as diferenças, especialmente as que se manifestam nas questões de gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalidade (EYNG, 2010, p. 37)

Percebemos que essas teorias, sob outra perspectiva, acabam por tornar-se referência importante e inovadora no debate curricular atual, pois elas trazem conceitos ainda não discutidos antes, incorporando novas perspectivas para o currículo.

É importante observar que todas as teorias de currículo têm como ponto central o tipo de conhecimento que deve ser ensinado. E como dito antes, para se chegar a um critério de verdade, é necessário analisar a concepção de mundo, de homem, de cultura e de sociedade que perpassam por cada uma dessas teorias.

Resumidamente, Silva (2017) apresenta os conceitos que cada teoria enfatiza:

Quadro 1 - Resumo das Teorias Curriculares

<b>TEORIAS TRADICIONAIS</b>	<b>TEORIAS CRÍTICAS</b>	<b>TEORIAS PÓS-CRÍTICAS</b>
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Capitalismo Relações sociais de produção Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Adaptado de SILVA (2017).

Por saber que o currículo assume significações, características e posicionamentos diferentes a partir da escola teórica e filosófica que o discute e que as compreensões acerca desse campo são infinitas é que abriremos um espaço

para introduzir uma breve discussão da percepção de currículo a partir da abordagem da fenomenologia e assim ampliar os horizontes conceituais sobre essa perspectiva.

### 1.3 PERCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CURRÍCULO

A fenomenologia nasce do interpretativismo e representa uma tendência dentro do idealismo filosófico e mais precisamente ao idealismo subjetivo. Suporta seus fundamentos baseada na noção de *intencionalidade*.

[...] *é o estudo das essências*, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir sua "*facticidade*". É uma filosofia transcendental que coloca em "*suspense*", para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre "aí", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico (TRIVIÑOS, 1987, p. 43).

Edmund Husserl (1859-1938) foi quem desenvolveu a Filosofia fenomenológica e por isso é considerado o "pai" da fenomenologia. Husserl acreditava que o método das ciências naturais era inadequado ao objeto de estudo das ciências humanas e criou esse método como crítica ao positivismo. De acordo com Santos Filho e Gamboa (2013), Husserl buscava ressaltar a importância de tentar "ir às raízes" da atividade humana.

No Brasil, o livro "O enfoque fenomenológico do currículo: educação como *poiesis*" de Joel Martins (1992), trouxe reflexões apropriadas para o campo do currículo a partir de uma matriz fenomenológica, e embora Lopes e Macedo (2011) afirmem que não houve grandes influências desta abordagem em território brasileiro nos estudos curriculares, Joel Martins e sua obra são referências quando pensamos em fenomenologia e currículo.

Para Martins (1992), o principal objetivo da fenomenologia é a investigação direta e a descrição dos fenômenos sem apego às teorias e a pré-conceitos. Ela estuda as essências, ou seja, interessa-nos a interpretação dos sujeitos sobre o fenômeno estudado e não precisamente o que este fenômeno tem a nos dizer. É

como diz Bodgan e Biklen (1994, p. 53-54) “[...] aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas”.

O teor subjetivo e característico do comportamento humano ganha ares de significação ainda na fala de Lopes e Macedo (2011) quando lembram que, apesar da pequena introdução da fenomenologia nos estudos de currículos aqui no Brasil, a cultura produzida na escola ou aquelas trazidas por alunos e professores para o seu interior como parte importante do currículo ainda assim são objeto de atenção. Ou seja, as autoras acabam por reconhecer a importância do trato do currículo a partir do viés da fenomenologia.

Há certa resistência de alguns filósofos e educadores em aceitar a fenomenologia por entenderem que ela “[...] parte do nada e chega a lugar algum”, conforme pontuou Martins (1992, p. 52). Para o autor essa é uma proposição infundada e, por esta razão dedicou-se a desmitificar e clarificar esses pontos de resistência, provocando uma contra resistência com algumas indagações: “Como vai sair de algo aquilo que, ao partir do nada, não existe? E como chegar a ‘algum lugar’, se, para haver lugar, é preciso ter antes existência?” (MARTINS, 1992, p. 52). O autor sustenta a sua arguição quando salienta que o ponto fundamental para entender a fenomenologia é compreender que ela não explica e nem analisa, e sim, que ela descreve. Ou seja, “[...] o caráter da descrição é revelar o sentido da própria coisa, para que ela seja compreendida cientificamente” (BARRETO, 2004, p. 28).

Descrever o currículo numa visão fenomenológica é compreender a consciência como sendo atribuidora de significados, pois existe “[...] a certeza de que há algumas estruturas essenciais na consciência, através das quais podemos obter conhecimento por meio da reflexão” (MARTINS, 1992, p. 85). Em outras palavras, quer dizer o que o sujeito pensa sobre determinado fenômeno, porque ele vivencia, experiência e estabelece contato tem valor significativo de verdade e de conhecimento, porque aquilo lhe sugere reflexões conscientes acerca do objeto. A “consciência de”, explica Martins (1992, p.86), “[...] refere-se ao movimento de ver algo, atribuir-lhe significado e compreendê-lo”.

Para a fenomenologia o currículo não é apenas razão ou algo tangível “[...] a ideia de Currículo na Fenomenologia prevê que toda experiência seja uma experiência reflexiva, no sentido de que o sujeito possa pela reflexão chegar ao autoconhecimento, a partir da análise de decisões passadas” (MARTINS, 1992, p. 86), pois se acredita que “[...] somente o que é aprendido por meio da experiência e

pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido” (MARTINS, 1992, p. 85). De acordo com o autor supracitado, a subjetividade é um aspecto epistemológico central do currículo na relação de aprender.

O currículo nesse enfoque assume características interpretativas para a concepção de aprendizagem e conhecimento, ou seja, o que se aprende parte das experiências do indivíduo que instigam e suscitam a uma autorreflexão, onde para os fenomenólogos, a consciência usa signos para expressar os significados que atribui (MARTINS, 1992).

Assim, numa clara conceituação trazida por Martins, a visão de Currículo dentro da abordagem da fenomenologia está longe de se valer dos métodos da teoria tradicional, ao qual se importa com o quê e como fazer, de medir e avaliar. Triviños (1987) afirma que ela possui o mérito de elevar a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento.

O currículo na fenomenologia está impregnado de significações que partem da própria vida e realidade de quem o está vivenciando. O currículo desta abordagem não é o que é posto, mas é o currículo criado, vivido, é como diz Martins

Currículo é a própria vida do indivíduo numa situação de mundo – o mundo da educação, lugar onde estão localizadas a escola, a comunidade, a natureza, as coisas dentro da natureza mesma. Tudo isso dentro de sua concepção de consciência de... e da atribuição de significados por essa consciência. Constitui-se na produção de conhecimento a partir do experienciado, isto é, do mundo vivido pelo sujeito, considerado como um ser transformador (MARTINS, 1992, p. 88).

Triviños (1987, p. 47) corrobora com essa fala de Martins quando ressalta que “[...] a fenomenologia, baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, falou do *currículo construído*, do currículo vivido pelo estudante”.

Para Silva (2017), a fenomenologia preocupa-se em enfatizar os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. Tudo parte do que é vivido e de como aquela vivência se intencionaliza na prática, na sua vida real e qual importância a isso revela. O currículo aqui é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento de experiência (SILVA, 2017).

Numa clara visão, entender o posicionamento do currículo sobre o viés fenomenológico suscita refletirmos sobre o “mundo-vida”<sup>11</sup>, mundo esse que importa num reconhecimento das experiências individuais como valorosas e significativas para a vida do indivíduo, da sociedade e da pesquisa e é por esta razão que a próxima sessão discutirá o espaço onde se desvela esta pesquisa por entender que (re) conhecer o “mundo-vida” que circunda esta pesquisadora é importante para o desenvolvimento e desdobramentos da pesquisa.

---

<sup>11</sup> De acordo com Martins (1992), “Mundo-vida” refere-se a uma experiência do pesquisador e que lhe permite interrogar o mundo e os fenômenos que deseja conhecer.

## **SESSÃO 2 - CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS FORMATIVOS DA PESQUISA CURRICULAR NO ESTADO DE RORAIMA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A discussão desta sessão orienta-se na busca de revelar ao leitor o espaço onde acontece essa pesquisa. O cenário científico deste estudo, numa concepção macro, é o Estado de Roraima que vai se afinando para o município de Boa Vista e mais particularmente para uma escola pública federal da capital deste Estado. Entendemos que conhecer as peculiaridades e especificidades locais de determinado estado, seja em relação à cultura, costumes, crenças, organização, processos de surgimento e desenvolvimento, revelam-se interessantes do ponto de vista teórico, por possibilitar um entendimento que sugere um encandeamento progressivo dos meandros tomados por esta pesquisa.

O fenômeno investigado é a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAp que fica dentro da Universidade Federal de Roraima. Dessa forma, o objetivo desta sessão, além de contar um pouco da história do Estado, é também situar o panorama assumido pela Educação Física Escolar ao longo dos anos no Brasil e no *lócus* de pesquisa, trazendo também uma breve discussão sobre as políticas curriculares que subsidiam e dão voz a esse componente curricular.

### **2.1 SÍNTESE HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DO ESTADO DE RORAIMA**

A formação histórica e geopolítica do atual estado de Roraima associa-se, nos três primeiros séculos, com a disputa violenta e conflituosa de Portugal por terras na região, ou ainda mais precisamente, depois de exatos 275 anos a partir do descobrimento do Brasil (OLIVEIRA R., 2003; FREITAS, 2009).

A colonização desse espaço geográfico foi uma estratégia de ocupação militar da região por parte dos portugueses, pois além deles os espanhóis, ingleses e holandeses possuíam interesses afins (BARBOSA, 1993; SANTILLI, 1994; *apud* OLIVEIRA E., 2016).

Pedro Teixeira, capitão mor a serviço de Portugal, subiu o rio Amazonas e se deparou com o encontro das águas dos rios Negro e Solimões (próximo a

Manaus) conhecendo os índios que ali habitavam um rio de águas claras acima do rio Negro, o chamado rio Quelçoene, que mais tarde viria a se chamar de Rio Branco (FREITAS, 2009).

Oliveira R., (2003) diz que os estudos que se empenham em justificar a antiguidade portuguesa na posse da região do Rio Branco se dão pelo apoio documental dos relatos divulgados de Pedro Teixeira (1639), durante exploração no Rio Negro, apesar de ele ressaltar a escassez dos documentos que comprove essa veracidade. No entanto, é fato que o início da construção política dessa região no Brasil se deu com esse “acidente geográfico”, que acabara por se tornar porta de entrada de iniciativas políticas e possibilidades econômicas, por meio do transporte fluvial (OLIVEIRA E., 2016).

Freitas (2009) sugere dizer que a verdadeira história da conquista do Rio Branco se deu com a penetração dos homens “brancos” Francisco Ferreira e frei carmelita Jerônimo Coelho, os quais objetivavam aprisionar índios e recolher produtos nativos. Mas Oliveira E., (2016) ressalta que o conhecimento sistemático desse espaço só veio a ocorrer por volta de 1670, conforme revelam os dados históricos.

A construção de Fortes (instalações militares) objetivava defender o território e a fixação dos invasores (espanhóis, holandeses e ingleses) nessa região e garantir o pleno domínio de posse territorial portuguesa. Assim, com as ameaças de presença na região do vale do Rio Branco, o governo português, ordenou a construção de um Forte no ponto de encontro dos rios Tacutu e Uraricoera denominado de Forte São Joaquim do Rio Branco em 1752, efetivando-se a sua conclusão em 1775, o que acabou por significar a ocupação permanente dos portugueses com a utilização dos indigenistas em aldeamentos (OLIVEIRA R., 2003; FREITAS, 2009).

A imposição geopolítica portuguesa na região da bacia do Rio Branco foi dificultada pela realidade dual de ser ou não ser índio/branco, de forma que foram aumentando a violência dos contatos entre índios e brancos o que exigiu da coroa portuguesa reformulações de estratégias para fixar os índios em aldeamentos, fazendas ou vilas sob o comando do Forte São Joaquim (OLIVEIRA R., 2003).

As tensões entre índios e não-índios foram incitadas pela negação do direito de convivência diferenciada da organização europeia a partir da entrada administrativa militar portuguesa e pela luta partilhada política e econômica no Rio

Branco. Os pioneiros brancos implantaram as novas formas de poder social e de direitos que foram legitimados por instâncias do Estado, tornando o índio sua propriedade, desenvolvendo rivalidades e fortalecendo o desejo dos índios de combater o domínio do governo português (OLIVEIRA R., 2003).

Esse processo “civilizador” deu origem a várias crises e movimentos conspiratórios dos índios contra o estado português. Os índios presos rebelavam-se no Forte contra as instruções régias de “civilidade” indígena e promoviam guerras entre seus pares por incitação do colonizador português pelo monopólio comercial holandês. E também havia muitas deserções dos índios que fugiam das aldeias missionárias e povoados, deslocando-se para o interior da selva/lavrado ou para os núcleos de comercialização holandesa.

Nessa conjuntura colonial de confronto das aspirações e dos interesses, os portugueses implementaram políticas indigenistas duras contra os índios aldeados. A rebeldia indígena não foi controlada pelo colonizador português. Em 1790 houve uma sangrenta batalha entre índios e tropas portuguesas, denominada “*Revolta da Praia do Sangue*”, quando as povoações ao longo do Rio Branco, com exceção da Nossa Senhora do Carmo, foram destruídas na luta dos índios contra os soldados do Brasil português (IBGE, 1954 e 1957 *apud* OLIVEIRA R., 2003).

A conquista da bacia do Rio Branco pela Coroa de Portugal, bem como o processo de colonização sociocultural e política por meio do programa de povoamento, desenvolveu-se com a introdução sistemática do gado no final do século XVIII, através do estabelecimento da fundação das chamadas primeiras fazendas particulares, fazendas do governo, ou ainda, fazendas reais (OLIVEIRA R., 2003; OLIVEIRA E., 2016).

A inserção das primeiras cabeças de gado nos campos do Rio Branco efetivou-se através do Coronel Lobo d’Almada, na então futura Fazenda São Bento. Posteriormente vieram as fazendas São Marcos e a São José, instalações de Sá Sarmiento e José Antônio Évora, respectivamente (FREITAS, 2009). O desenvolvimento da cultura do gado, a chamada “pata do boi”, e o fortalecimento do poderio português efetivaram-se através dessas três fazendas particulares.

Com a vinda da família Real para o Brasil no início do século XIX, o país passou por diversas situações e criações que culminaram na proclamação de sua independência por Pedro I em 1822. Com todas as transformações estruturais ocasionadas pelo governo português/brasileiro, quanto à região do Rio Branco, não

houve mudanças significativas em relação ao ambiente social e econômico, pois a economia continuava baseada na lavoura e na criação de gado e ainda se registrava fluxo migratório de pessoas (OLIVEIRA R., 2003).

Em 1858, o aglomerado populacional ao redor da Fazenda Boa Vista foi elevado para Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, no entanto, ao final deste século, já não existia mais uma estrutura político-administrativa na região do Rio Branco. O Forte São Joaquim já não desempenhava mais a função de defesa geopolítica. E a mão de obra para o trabalho braçal e doméstico das fazendas espalhadas pelo Rio Branco dependia unicamente dos índios, que constituía 80% da população. Apenas o povoado de Nossa Senhora do Carmo sobreviveu com o nome de Boa Vista, sendo elevado à categoria de município do Amazonas em 1885. Desmembrou-se do antigo município amazonense em 1891 e por meio de constituição, nasceu o então município de Boa Vista do Rio Branco com maior relevância na região em termos políticos, administrativos e militar (FREITAS, 2009; OLIVEIRA R., 2003).

Alimentado pelo discurso de “Segurança Nacional” é que o Estado Novo, período correspondente já à terceira década do século XX, justificou e fundamentou a criação dos Territórios Federais. A redivisão e ocupação do território amazônico eram interesse do governo para as novas políticas de povoamento e de defesa da fronteira brasileira contra estrangeiros que exploravam a região clandestinamente, além da civilização do índio (OLIVEIRA R., 2003).

No dia 13 de setembro de 1943, através do Decreto-Lei nº 5.812 assinado pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, foi criado o Território Federal do Rio Branco. De acordo com Oliveira R., (2003), a capital do Acre possuía o mesmo nome do Território e por essa questão toponímica por determinação da lei nº 4.182, em 13 de setembro de 1962, esse Território passou a ser denominado de Território Federal de Roraima.

Para estruturar o Estado politicamente, o Presidente da República nomeava os governadores dos Territórios de acordo com os critérios exigidos e que dialogassem com os interesses econômicos e sociais da época (OLIVEIRA R., 2003). Até a criação do Território Federal de Roraima, essa região era pouco povoada e a população era formada basicamente por criadores de gado e ribeirinhos - pessoas que habitavam o baixo Rio Branco.

Durante as décadas de 1960 e 1970, houve um intenso fluxo migratório de imigrantes nordestinos, principalmente do estado do Ceará e do Maranhão, que eram atraídos pelas obras do governo local em parceria com o governo federal.

A ocupação foi redimensionada através da implantação de núcleos agrícolas e nova urbanização planejada a partir do Rio Branco em formato de um leque em busca de dar ênfase ao caráter “branco” da cidade.

Alicerçados pela nova política de povoamento. Oliveira R., (2003) assinala que:

As correntes migratórias dos anos 70 (em grande parte militares e funcionários públicos com graduação universitária) chegavam na capital Boa Vista com objetivos de desenvolverem atividades ou ocuparem cargos nas áreas da administração e da segurança de Roraima. Além disso, nesse mesmo período, continuavam chegando os imigrantes (especialmente, grupos de nordestinos e sulistas) em busca dos assentamentos agrícolas. Integrando essa nova onda imigratória, chegaram também muitos ingleses que fugiam do processo revolucionário na Guiana (OLIVEIRA R., 2003, p. 196).

É perceptível, no registro acima, que a partir desses fluxos migratórios começava a se instalar e a mudar a configuração da sociedade roraimense da época. O Estado hoje, possui uma caracterização multicultural dada a sua diversidade étnica e social.

Ao final da década de 80, mais precisamente no dia 5 de outubro, por intermédio da Constituição de 1988, o Território Federal de Roraima foi elevado à categoria de Estado, com o mesmo nome de Roraima.

O começo da década de 90 é marcado por um novo tempo na história e vida dos habitantes de Roraima, cuja capital é Boa Vista. Conforme Oliveira R., (2003, p. 217) “[...] instaurou-se um novo espaço social, com a criação de seis<sup>12</sup> novos municípios [...]”. São eles: Alto Alegre, Bonfim, Caracaraí, Mucajaí, Normandia, São João da Baliza e São Luiz. Hoje além desses municípios o Estado ainda comporta: Cantá, Amajari, Pacaraima, Rorainópolis, Iracema, Caroebe e Uiramutã, totalizando 15 municípios.

---

<sup>12</sup> OLIVEIRA, R. (2003) na sua tese intitulada de “A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima” cita a criação de 6 municípios, porém, no seu texto aparecem 7 que foram elencados nesta dissertação.

Figura 1- Mapa dos municípios do Estado de Roraima



Fonte: WAGCST (2011).

De maneira didática e resumidamente, o quadro abaixo procura situar o leitor no tempo e no espaço procurando salientar os pontos fortes que marcaram a história acerca do surgimento do Estado de Roraima.

Quadro 2 - Síntese da relação período – acontecimento da História de Roraima

<b>PERÍODO</b>	<b>ACONTECIMENTO</b>
Século XVI	Roraima ainda não tinha sido encontrada.
Século XVII	Descoberta e conhecimento sistemático do Rio Branco.
Século XVIII	Construção do Forte São Joaquim. Introdução e criação do gado.
Século XIX	Nasce Boa Vista do Rio Branco.
Século XX	Transição de Território Federal do Rio Branco para Território Federal de Roraima e, por fim, Estado de Roraima.

Fonte: Da autora (2018).

Contextualizando a história e ainda de maneira a informar o leitor, espaço geográfico do Estado possui uma área de aproximadamente 230 mil quilômetros quadrados e sua localização o coloca na posição de fronteira tríplice do extremo norte do Brasil com os países Brasil, Venezuela e República Cooperativa da Guiana,

assim apresentando características peculiares de uma região de fronteira na Amazônia (OLIVEIRA R., 2003; SCHRAMM, 2013).

O Estado possui um diversificado ecossistema na bacia do Rio Branco, embora Silva *et al* (2008 *apud* OLIVEIRA E., 2016) o classifica em dois: savanas ou lavrados e florestas. Destacam-se duas estações bem definidas: seca e úmida que de acordo com Oliveira R. (2003, p. 42) “[...] adicionadas ao relevo em vegetação de cerrados e matas, vêm conferindo ao Estado uma vocação econômica para lavouras, fruticulturas e pastagens, conduzindo-o ao agronegócio”.

No Estado há áreas de tradicional manifestação indígena e outras não-indígena, mas que atualmente, no que tange às populações indígenas, contabilizam-se nove etnias: Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wai-Wai, Yecuana, Waimiri-atroari, Patamona, Wapichana e Yanomâmi, com predominância para as etnias Macuxi e Wapichana. Todos esses povos vivem num espaço que corresponde a 46,37% do território total do Estado em áreas de Terras Indígenas (OLIVEIRA R., 2003).

Em relação à área educacional, o Estado em sua abrangência, possui escolas federais, estaduais, municipais e privadas. Por força de lei, todas as instituições devem apresentar como parte integrante do seu currículo o componente curricular Educação Física. Por questões didáticas e pela área de conhecimento desta dissertação estar vinculada a este componente curricular, adentraremos no processo histórico dessa área desvelando as várias nuances no Brasil e, particularmente, no Estado de Roraima.

## 2.2 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física Escolar no Brasil, até sua introdução e permanência na educação formal, com as características de componente curricular que assume hoje, passou por diversos percalços. Foram os distintos papéis assumidos ao longo dos anos, atrelados ao cenário político e econômico da época, que, principalmente, caracterizaram o currículo deste componente curricular dentro da escola. Esses giros epistemológicos podem ser assim validados na fala de Castellani Filho (2013):

[...] passamos a admitir como verdadeira a premissa de ter sido de competência da Educação Física, ao longo de sua história, a representação

de diversos papéis que, embora com significados próprios ao período em que foram vividos, corroboraram para definir-lhe uma considerável coerência na sequência de sua atuação na peça encenada (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 11).

Um dos papéis assumidos pela Educação Física e que acabou por ditar tendências desde o século XIX, foi a dos militares. Conforme aponta Castellani Filho (2013, p. 30), essa influência militar “[...] levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico, à Saúde Corporal* [...]”, isto porque ainda segundo o autor essa área do conhecimento “[...] foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável a implementação do processo de desenvolvimento do país [...]”. No entanto, essa visão não ficou estritamente vinculada aos militares, a eles, juntou-se também a classe médica (BRASIL, 1997b).

Os médicos nessa época assumiram uma função higienista e entre seus objetivos estava o de melhorar a condição de vida da população, modificando seus hábitos de higiene e de saúde. Além disso, as pessoas envolvidas com esta concepção tinham uma forte preocupação com a eugenia e com os pressupostos físicos. Isto porque, havia uma resistência na realização de atividades físicas devido à sua associação com o trabalho físico e escravo. E era essa associação que tornava difícil a obrigatoriedade da prática de atividades físicas nas escolas (BRASIL, 1997b).

De acordo com Darido (2003), a Educação Física só foi incluída na escola através da reforma Couto Ferraz, em 1851, e inicialmente foi denominada como Ginástica. Só em 1854, após a reforma do ensino primário e secundário, é que a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário, e no ensino secundário a dança.

No ano de 1882, o projeto de nº 224 intitulado de “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, idealizado por Rui Barbosa, considerado o paladino da Educação Física, deu status à Educação Física ainda não assumido desde então: equiparou os professores de ginásticas aos professores de outras disciplinas; propôs a inclusão da ginástica como matéria de estudo em horas distintas do recreio e depois das aulas; recomendou que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e, instituiu sessões de ginástica para as Escolas Normais (CASTELLANI FILHO, 2013; DARIDO, 2003).

A recomendação da ginástica para ambos os sexos se deu devido à resistência do pensamento dominante da sociedade da época que não viam com bons olhos a prática de atividades físicas, dentro dos colégios, em par de igualdade com as atividades de cunho intelectual (CASTELLANI FILHO, 2013).

Uma sociedade livre de doenças infecciosas, homens e mulheres fortes e saudáveis e desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício, eram papéis dominantes da Educação Física higienista em meados da década de 30 (DARIDO, 2003). Ainda dentro desse contexto histórico da década de 30, as ideias de eugenia da raça ligada à Educação Física, por ascensão das ideologias nazistas e fascistas ganharam força novamente e a tendência militarista também abarcou a finalidade higiênica e de educação do físico, de concepção higienista. Por sofrer influência do positivismo é que as instituições militares, na tentativa de alcançar a ordem e o progresso, viam a necessidade de formar indivíduos fortes e saudáveis que pudessem lutar pelos interesses do país e eram esses os ideais propagados dentro do contexto educacional (BRASIL, 1997b).

Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar (DARIDO, 2003, p. 02).

Observa-se nessas duas tendências iniciais da Educação Física, que o “currículo” preconizado era baseado no pensamento e preceitos dominantes da sociedade da época. Almejavam-se indivíduos fortes e saudáveis que pudessem combater pelo país. A preocupação era estritamente vinculada à aptidão física, a presença da Educação Física no “chão da escola” era importada apenas aos procedimentos, ligados ao “como se deve fazer”, não existia a preocupação de se formar indivíduos com o senso crítico e atentos aos problemas da época, não se objetivava a formação integral do indivíduo, onde importasse o “que se deve saber” e “como deve ser”, pelo contrário, estava ligada apenas às questões anátomo-fisiológicas. Conforme corrobora o Coletivo de autores (1992):

Nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade

pedagógica à Educação Física no currículo escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 37).

A primeira referência em textos constitucionais à Educação Física se deu apenas em 1937, na qual a incluiu no currículo como prática educativa obrigatória e não como disciplina curricular (BRASIL, 1997b). Até essa época, os instrutores formados pelas instituições militares é que eram os profissionais de Educação Física atuantes dentro das escolas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos foi a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física criada em 1939 na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (BRASIL, 1939).

Durante o regime militar na década de 60, de uma maneira geral, a educação sofreu influência tecnicista e a Educação Física ganhou um caráter de atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. Na década de 70 ainda sobre a égide da filosofia positivista de manutenção da ordem e do progresso é que neste cenário surgem outras tendências que viriam a disputar espaço no interior da instituição escolar. Temos assim a tendência Esportivista ganhando espaço no currículo escolar e que se mantém fortemente enraizada até os dias atuais.

Esta tendência foi ancorada pelos laços estreitados pela campanha realizada no governo militar de associar o esporte ao nacionalismo.

O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro” (BRASIL, 1997b, p. 22).

O objetivo do governo com adoção do binômio Educação Física/Esporte, de acordo com Castellani Filho (2013), era o de exercer o papel de distração das perturbações sociais, pois para o governo da época, era de vital importância encenar uma estabilidade que não existia, o foco estava em fazer com o que o país alcançasse sucesso em competições de alto nível. A Educação Física nessa época era pautada no rendimento, na seleção dos mais habilidosos, no professor

centralizador e na prática voltada para a repetição mecânica e exaustiva dos movimentos (MENESES, 2013).

Esse modelo esportivista, que condizia com um currículo baseado essencialmente nas modalidades esportivas, passou a sofrer os efeitos da sua contraproposta. O Brasil não se tornou uma potência olímpica e a disseminação da competição entre a elite não veio a aumentar o número de praticantes das atividades físicas (BRASIL, 1997b).

Neste contexto, a partir da década de 80 a Educação Física passa a sofrer uma crise de identidade, não se reconhecendo mais apenas como caráter técnico e físico e, assim, surgiram os chamados “Movimentos Renovadores” da Educação Física, que segundo o Coletivo de autores (1992, p. 38) “[...] se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem”, ou seja, acreditava-se que havia um corpo de conhecimentos a ser aprendido nas aulas que não fossem apenas biológicos, mas que envolvesse também os aspectos humanos e sociais. E não foi apenas pelo modelo esportivista não ter alcançado os reflexos que se esperava na sociedade que ocasionou essa crise, Betti (1991) assegura que um dos fatores também se refere à formação inadequada de recursos humanos.

Foi a partir desse giro, que a Educação Física engrenou em um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência e o seu enfoque passou a assumir outras preocupações, como por exemplo, o desenvolvimento psicomotor do aluno e não mais os esportes de alto rendimento, a natureza da área quanto aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos, a abertura de programas de mestrado na área, a volta de profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a confirmação da vocação da Educação Física para ser ciência da motricidade humana, dentre outros (BRASIL, 1997b; DARIDO, 2003).

Como reflexo dessa crise de identidade, em oposição às tendências da Educação Física disseminadas ao longo do século XIX, com os Movimentos Renovadores, surgiram várias abordagens na tentativa de romper com a vertente tecnicista, esportivista e biologista, ou seja, a EFE assumia um outro viés, principalmente no que diz respeito ao currículo dessa disciplina.

Nesse cenário surgem as abordagens: Desenvolvimentista, de Go Tani; a Construtivista-interacionista, de João Batista Freire; a Crítico-Superadora, do Coletivo de Autores; a Sistêmica, de Betti, a da Psicomotricidade, de Le Boulch, a

Crítico-Emancipatória, de Kunz; a Cultural, de Daólio, a dos Jogos Cooperativos, de Brotto, a da Saúde Renovada, de Guedes e Nahas e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de Jabu e Costa. Todas essas abordagens, segundo Darido (2003), possuem relevante papel na construção do pensamento pedagógico nacional.

De acordo com Maldonado (2012), o surgimento dessa variedade de abordagens pedagógicas acabou por tornar complexo o cotidiano escolar. O professor se vê diante de uma série de possibilidades de trato metodológico que implicam na configuração do currículo a ser adotado. Por mais que a atuação docente esteja voltada a partir do que preconizam as diretrizes curriculares, estas comumente são elaboradas assumindo predominância de determinada concepção pedagógica e não raro, é possível perceber na prática docente, uma verdadeira mistura dessas várias abordagens, o que acaba por gerar confusão na elaboração e aplicação das suas aulas.

O contexto geral da história da EF, desperta para o interesse de se conhecer um pouco a maneira de como essa área do conhecimento vem se caracterizando a título local e como componente curricular.

### 2.3 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE RORAIMA

A Educação Física, no estado de Roraima, tem suas origens com os primeiros cursos de graduação nessa área. O trabalho de conclusão do curso em Educação Física pelo IFRR intitulado de “Percurso histórico da implantação do curso de Educação Física em Roraima: de Escola Técnica à Instituto Federal”, das autoras Gondim e Messa (2017) tem como intuito construir esse percurso histórico e para isso traz algumas narrativas orais com importantes figuras e personagens centrais que são a história viva da EF no referido Estado.

Conforme apontam Gondim e Messa (2017), através da narrativa de um dos seus entrevistados – Magalhães, somente a partir de 1972 é que começou um convênio com o Projeto Rondon que passou a trazer profissionais da área da EF diretamente de Santa Maria-RS com o objetivo de formar profissionais para atuar na área, com um curso de capacitação para professores de Educação Física de 40h.

Até então, nas escolas de Roraima, a atuação do professor dentro do contexto escolar se restringia à ex-atletas que passavam por um treinamento e iam para as escolas dar aulas de EFE (GONDIM;MESSA, 2017).

[...] A educação Física inicia em nosso estado com os professores leigos, na época ainda era ex-território, nesse tempo nós não tínhamos nenhuma instituição de ensino que formasse professores de Educação Física, então o que ocorria os ex-atletas eram aproveitados de diversas modalidades que tinham um desempenho nas suas modalidades esses acabavam sendo chamados para serem professores de Educação Física, então a Educação Física se inicia dessa forma em nosso estado (p. 18, relato de um dos entrevistados, Moura.).

É consenso no relato de alguns professores entrevistados que de fato a EF começou a se manifestar presente nos currículos das escolas do ex-território de RR em 1972 e em 1973 quase todas as escolas da capital já contavam com a presença de um “professor leigo”<sup>13</sup>. O requisito para ser professor de EF na época era apenas ter o nível fundamental e aprovação nesse curso (GONDIM;MESSA, 2017).

Segundo relato de outro professor, Parente, as aulas de EF aconteciam logo no início da manhã, por volta das 6h, o que acreditamos dizer que eram restritas para uma parcela de alunos, pois o trabalho de Gondim e Messa não relata que público era atendido nesse horário, apenas ressalta que era uma escola chamada Murilo Braga, hoje já extinta.

Conforme ressaltam as autoras, a inexistência de um curso para formação de professores de EF no Estado acabava por dificultar e, até mesmo, privar os alunos das aulas de EF dentro dos muros da escola. A formação dos escassos professores em EF no estado de Roraima, que era restrita a atletas e ex-atletas, contou com a participação e colaboração de instituições de outros dois estados além do Rio Grande do Sul: Pará e Amazonas (GONDIM;MESSA, 2017).

No início da década de 80, o ainda Território de Roraima firmou um segundo convênio, com a Universidade do Estado do Pará, para oferecer o curso de licenciatura curta em Educação Física. A fim de complementar a licenciatura curta, entre os anos de 1987 e 1990 um último convênio foi firmado, agora com o Estado do Amazonas, para a complementação de licenciatura curta para a plena, além de

---

<sup>13</sup> Como eram chamados à época os professores que passavam por um curso de capacitação por acadêmicos da faculdade de Santa Maria-RS com carga horária de 90h, através do projeto Rondon.

ofertar o curso do Pleno para o público que desejasse graduar-se em professor de Educação Física (GONDIM;MESSA, 2017).

Essa realidade foi persistente até meados da década de 1990, quando só em 1994 a então Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) implantou o primeiro curso de Magistério em Educação Física, como um curso profissionalizante de nível médio. Ainda que essa formação fosse a nível técnico, foi a partir da implantação desse curso que a EF do Estado passou a constituir-se como um marco histórico e a ganhar espaço antes dominado por ex-atletas de sucesso.

O curso tinha como eixo central “a formação do professor de primeiro grau, habilitado para lecionar a disciplina de Educação Física em escolas de 1º grau no ensino de 1ª a 6ª série”. É importante ressaltar que outro curso que acabou gerando mão de obra para atuar como professor na disciplina de EF no estado foi o também curso técnico de Recreação e Lazer, que foi desativado porque não se configurava mercado promissor para atuação de professor por ser nível técnico (GONDIM e MESSA, 2017).

Em 2002, o ETFRR, por meio de decreto federal, passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) o que permitiu no estado um avanço na educação básica, técnica e superior. O CEFET foi a primeira instituição local a implantar o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, com processo seletivo aberto em 2003 para o ano letivo de 2004. No ano de 2008, ocorreu a transformação do CEFET em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como permanece até hoje.

Em 2006, a UERR, também passou a contribuir de forma significativa com a formação de professores de Educação Física no Estado com a criação do curso voltado para a atuação em toda a Educação Básica: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GONDIM;MESSA, 2017).

A partir de então, foi possível observar a lacuna que se apresentava nas escolas quanto aos profissionais capacitados a atuarem na EFE foi se delineando ao longo dos anos à medida que os cursos de graduação para formação de professores nessa área foram surgindo e sendo extintos os cursos técnicos que habilitavam professores com apenas ensino fundamental, médio e técnico a atuarem dentro dos muros da escola.

Hoje além dos cursos presenciais, como os que são ofertados pelo IFRR, UERR, Universidade Estácio e Clarentiano, o Estado conta ainda com uma gama de cursos semipresenciais e EAD para a formação de professores de Educação Física.

Superado o déficit de cursos de formação de professores para atuar na EFE em Roraima e aliado à normativa da LDB de 1996 em tornar o componente curricular Educação Física obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, é que atualmente a sua presença efetiva nos currículos se faz manifesta em todas, ou praticamente todas, as escolas federais, estaduais, municipais e privadas do referido Estado.

### 2.3.1 O Colégio de Aplicação-CAp/UFRR e a presença da Educação Física Escolar

O atual Colégio de Aplicação-CAp situa-se no Campus Paricarana, Campus Central da Universidade Federal de Roraima, que pertence ao município de Boa Vista do Estado de Roraima. O colégio originou-se em 1994 a partir de uma creche denominada “Espaço da Criança”, sob a tutela da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Em 1995, através da Resolução nº 002/95 do Conselho Universitário (CUNI), transformou-se em Escola de Aplicação como órgão da Faculdade de Educação, vinculada à pró-reitora de graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2018).

No ano de 1997 a então Escola de Aplicação, instituição federal, foi transferida para um prédio construído pelo governo estadual, recebendo o nome de “Escola Estadual Professor Paulo Freire”. Permaneceu assim até 2002, quando novamente voltou a ser uma instituição federal servindo de laboratório para as práticas das licenciaturas da UFRR. Em 2003, através da Resolução nº 012/2003 – CUNI, tornou-se parte do Centro de Educação (CEDUC) que hoje oferta Educação Básica compreendendo as etapas do Ensino Fundamental e Médio, além de cursos de graduação e pós-graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2018).

Em novembro de 2006 conforme a Resolução nº 001/2006 – CGEB, o nome “Escola de Aplicação” foi alterado para “Colégio de Aplicação-CAp” por ser, na época, a única instituição a ter denominação de “Escola”, no Conselho de Diretores

dos Colégios de Aplicação (CONDICAP) permanecendo assim denominada até os dias atuais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2018).

O Colégio atende a uma regulamentação legislativa da obrigatoriedade do componente curricular da EF em todas as etapas de ensino, e por ser parte do currículo efetivo do Colégio, entendemos que apresentar os aspectos legais da Educação Física que influenciam e influenciaram o seu desenvolvimento ao longo dos anos para que assumisse o status de componente curricular obrigatório revelasse interessante por concordamos com Darido (2003) quando afirma que entender e conhecer os papéis e objetivos da EFE, a maneira como se insere no sistema educacional e sua apresentação pelas diretrizes se faz importante para uma boa ação do professor.

## 2.4 POLÍTICAS CURRICULARES

Sem buscar empreender reflexões filosóficas mais rigorosas acerca das políticas curriculares, por entendermos que não precisamos fazer desdobramentos políticos acirrados nesse ponto, esse tópico do trabalho coaduna muito mais com o desejo de explicitar ao leitor, ainda que de forma superficial, sobre a localização das políticas curriculares<sup>14</sup> nesse campo de estudos.

Dentro de uma esfera hierárquica, temos: as políticas públicas<sup>15</sup>, as políticas educacionais e as políticas curriculares. As políticas educacionais fazem parte do conjunto das políticas públicas, no entanto, elas tratam especificamente das questões relativas ao provimento da educação, apontadas pela Constituição Federal (CF), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). São eles, os principais documentos norteadores da educação para a construção do currículo de base nacional comum.

---

<sup>14</sup> Para aprofundamento das políticas curriculares, sugerimos consultar a tese de OLIVEIRA, E.: **A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima**. 2016. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, especificamente, do tópico 3.6 a 3.6.3 As relações entre dimensão política do currículo e políticas curriculares impostas.

<sup>15</sup> São as propostas que partem dos entes federativos, União, Estados, Municípios e DF para atender a sociedade nas suas necessidades e demandas (EYNG, 2010).

Dentro das políticas educacionais estão integradas as políticas curriculares, que vão tratar das questões referentes ao currículo nos seus diversos desdobramentos. A União, os Estados e os Municípios vão complementar as determinações oriundas da LDB e do PNE através dos documentos auxiliares como as orientações, diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares, para cada nível e modalidade da educação básica do sistema nacional de ensino (EYNG, 2010).

São as políticas curriculares que orientam o planejamento e o desenvolvimento do currículo escolar (EYNG, 2010) e, no cenário brasileiro, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como detalhamento dessas políticas.

#### 2.4.1 Diretrizes Curriculares para a Educação Física

Por diretrizes curriculares entendem-se ser “[...] a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 04). São de incumbência federal, a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96). Possuem como fundamento essencial promover algumas garantias, tais como: democratização de acesso, inclusão, permanência, aprendizagem, obrigatoriedade, gratuidade e sucesso de crianças, jovens e adultos dentro da instituição escolar (BRASIL, 2013).

Sendo elas um conjunto de definições doutrinárias, buscam garantir o ensino de conteúdos básicos para todos os alunos como forma de promover a equidade de aprendizagem dos mesmos. Sem as diretrizes, as mais diversas escolas espalhadas nos sistemas federal, estadual, distrital e municipal não seguiriam bases comuns nacionais nas três etapas de escolarização da Educação Básica, o que fugiria das garantias asseguradas (BRASIL, 2013).

Como a área de conhecimento de estudo dessa dissertação é a Educação Física, vamos nos ater às discussões referentes às diretrizes deste campo do saber, buscando empreender como se estabelecem as relações e comportamento da mesma diante das distintas normas obrigatórias que regulam a educação brasileira.

#### 2.4.2 Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

A LDB é a mais importante e principal lei que rege a educação. Numa escala hierárquica ela está abaixo apenas da CF, que é a lei maior do nosso país.

No artigo nº 217, da seção III, do capítulo III da CF, o Estado informa que é seu dever “[...] fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um [...]”, além disso, assegura também como seu dever, juntamente com a família, o acesso à educação como direito de todos (BRASIL, 1988). A Educação Física, ainda que implicitamente, aparece indicada como “desporto educacional” inciso II do mesmo artigo.

Seguindo os preceitos da CF, foi na atual LDB que a Educação Física ganhou status de componente curricular. Como dito anteriormente, na sua constituição histórica, sempre esteve relegada à mera atividade dentro do espaço formal (quando finalmente conseguiu adentrar os muros da escola). Antes da recente LDB de 1996 que está na sua 3ª promulgação, tivemos duas outras LDB (s): a de 1961 e a de 1971, que também faziam menção à Educação Física.

A LDB de 1961 (lei nº 4.024) informava ser obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até os 18 anos. Nesta época, a preocupação da EF estava voltada para a inserção dos jovens no mercado de trabalho de maneira produtiva, assim as aulas destinavam-se à capacitação e preparação física desses jovens (CASTELLANI FILHO, 1998; DARIDO; RANGEL, 2017).

Já a LDB de 1971 (lei nº 5.692), ampliou a sua obrigatoriedade para todos os níveis e ramos da escolarização, retirando assim a referência ao limite de idade e facultou a participação dos alunos que se apresentassem dentro de uma dessas situações: ter mais de 30 anos; estar prestando serviço militar; estar fisicamente incapacitado; estudar à noite e trabalhar mais de 6 horas diárias. Segundo Darido e Rangel (2017, p. 55), “[...] essas opções de facultabilidades reforçavam as intenções do governo da época de que a Educação Física fosse apenas um instrumento de preparação do trabalhador”. Ou seja, não se considerava a EF como elemento importante para a formação dos alunos, a sua prática estava restrita apenas aos aspectos de aptidão física, relegada a segundo plano o seu valor no comprometimento de atuar nos campos sociais, cognitivos e afetivos.

O status de mera atividade extracurricular só foi modificado com a promulgação da 3ª LDB em 1996 (lei nº 9394/96), quando a EF foi elevada à categoria de componente curricular nivelando-se às demais disciplinas. Na sua primeira redação, a referida lei rezava no art. 26 - § 3º, o seguinte:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular** da Educação Básica, **ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos** (BRASIL, 1996, p. grifo nosso).

Observa-se aí que o termo “obrigatório” ainda não era mencionado, o que para Darido e Rangel (2017) importava em algo muito genérico, que não garantia a presença efetiva das aulas de EF em toda a Educação Básica e nem que os profissionais contassem com formação específica.

A expressão “obrigatório” só veio aparecer após uma alteração na redação do texto em 2001, através da Lei nº 10.328, de 12 de dezembro. No entanto, em 2003, a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro conferiu ao texto uma nova redação, vigente até os dias atuais, que se apresenta da seguinte maneira:

Art. 26 – [...] § 3º – A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular obrigatório da educação básica**, sendo sua prática facultativa ao aluno (*grifo nosso*):  
 I – que 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 obrigado à prática da educação física;  
 IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;  
 V – (VETADO)  
 VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

As alterações de 2003 reformularam algumas das facultabilidades já preconizadas na LDB de 1971, como por exemplo, a não participação dos alunos nas aulas noturnas não são mais estendidas a todos, mas apenas àqueles que se encaixam em algumas delas, independentemente do período de estudo e tornou facultativa a sua prática aos alunos que tenham filhos.

Os avanços conquistados pela Educação Física a partir da LDB de 96 incluiu o tratamento desta área do conhecimento em todas as etapas da Educação Básica, além de permitir a sua integração à proposta pedagógica da escola, o que nos

informa claramente que o seu papel (função) foi modificado imbuindo saber próprio a ser oferecido aos alunos. Darido e Rangel (2017) asseguram:

Tornar a Educação Física aos olhos da lei componente curricular obrigatório é reconhecer que o seu ensino tem objeto de estudo e conhecimento próprios presentes nos jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças, capoeira e conhecimentos sobre o corpo, constituindo então a base que a mantém na escola (DARIDO;RANGEL, 2017, p. 55).

Ainda que haja esse reconhecimento por parte da legislação, a referida autora também ressalta que existe a necessidade latente de se modificar o enfoque de atuação desta área, haja vista que o foco deve estar voltado para os processos de legitimação do ensino e da aprendizagem dos alunos (DARIDO, 2003). E essa legalidade é conferida quando nos debruçamos a estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física.

#### 2.4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCNs)

No ano de 1997 e 1998, um grupo de especialistas de educação, inspirados pelo modelo educacional espanhol, ligados ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental, publicaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para abranger todo o Ensino Fundamental em consonância com a LDB.

O documento tinha e tem como pretensão, ser um referencial para a renovação e reelaboração da proposta curricular, em que se reforça a importância de que cada escola formule seu projeto educacional com a participação de todos que compõe a sua estrutura funcional, levando em conta suas próprias realidades a fim de garantir uma educação de qualidade no ensino fundamental em todo o país (BRASIL, 1997a).

Apresenta-se como uma proposta flexível, dada a sua natureza aberta, e que não se configura como um modelo curricular homogêneo e impositivo. São na verdade, um guia, um referencial curricular organizado por disciplinas e por ciclos. Podem ser utilizados com objetivos diferentes, mas uma de suas incumbências é

auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente (BRASIL, 1997a).

Cronologicamente, em 1997, foram publicados os PCNs em 10 volumes direcionado ao 1º e 2º ciclo (antiga 1ª a 4ª série, e atualmente 1º ao 5º ano) e em 1998, também em 10 volumes, os PCNs do 3º e 4º ciclo (antiga de 5ª a 8ª série, e atual 6º ao 9º ano), isso após a divulgação de uma versão preliminar do documento em 1995 (BRASIL, 1997a). Já os PCNs para o Ensino Médio foram apresentados somente no ano de 2000, inserido na parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Os volumes 7 e 8 destinam-se a discutir os objetivos gerais e específicos para o ensino fundamental, os conteúdos preconizados, bem como os critérios de avaliação da Educação Física. Apesar de se constituírem em uma possibilidade de consulta e orientação para os professores, Medeiros e Santos (2014) ressaltam que o documento não deve ser analisado como um modelo pronto e acabado, mas apenas como um recurso disponível para reflexão, discussão e auxílio para a construção do plano de ensino das escolas.

A proposta enquadra os conteúdos dentro da perspectiva da cultura corporal que são pontuais na formação de alunos cidadãos, críticos, participativos, solidários e autônomos (BRASIL, 1997a). De acordo com Henkel e Ilha (2016), os PCNs sugerem uma reflexão sobre as escolhas dos conteúdos como também passam a exigir uma redefinição dos mesmos ampliando sua vivência para além do fazer, mas passando a incluir e adotar condutas, valores, normas e atitudes que são dimensões do conteúdo muito exploradas por Darido e Rangel (2017).

Posto a localização da EF dentro dos PCNs, documento este que se configurou como parâmetro de construção da maioria das propostas curriculares desde o seu surgimento em 1997, passamos para os estudos da mais recente diretriz curricular no atual cenário brasileiro educacional.

#### 2.4.4 Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física (BNCC)

A BNCC, que está em fase de implantação, configura-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica que orientará o currículo.

Na sua produção e organização passou por três fases: a primeira versão foi apresentada pelo MEC em outubro de 2015 no portal da Base para consulta pública e contribuições. A segunda versão, após passar por um debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, foi publicada em maio de 2016. Por fim, a terceira e última versão complementada e revisada, foi apresentada no primeiro semestre de 2017 a fim de cumprir a atribuição do MEC de encaminhar ao CNE a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2016, p. 5)

Em linhas gerais, o documento ao indicar os “[...] conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade [...]”, passa também a assumir o compromisso que a educação brasileira tem de promover formação humana integral e de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2016).

Como bem é salientado, o documento, assim como os PCNs e as DCNs, são referência nacional para a formulação dos currículos. No entanto, apesar de não explicitar no seu discurso escrito constituir-se como “algo obrigatório” ou impositivo, o seu caráter normativo sugere essa obrigatoriedade, principalmente quando analisamos o foco principal da BNCC que é “[...] a igualdade e a unidade nacional” (BRASIL, 2016, p. 11). É através da equidade e da igualdade dos conhecimentos e competências comum a todos os sistemas e redes de ensino que a BNCC espera melhorar a qualidade da educação, pois só assim ela entende que conseguirá reduzir as desigualdades de aprendizagens em um mesmo país.

Mas ainda que preconize uma universalização dos conhecimentos nos distintos componentes curriculares, a BNCC traz a seguinte ressalva:

Em um país como o Brasil, com **autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar**. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional (BRASIL, 2016, p. 10, grifo nosso).

Ou seja, a BNCC está atenta para as peculiaridades do nosso país, para a regionalização. Ela não é currículo, é referencial. E sim, é obrigatória quando traça os objetivos de aprendizagem para todas as áreas de conhecimento e, mais

especificamente, os componentes curriculares. E a relação dos atores educacionais perante a Base ainda é uma via de mão dupla, ao passo que a BNCC explicita *o que ensinar*. A escola e o professor ainda possuem autonomia para dizer *como vão ensinar*. Existe a prerrogativa, por parte das redes de ensino, de adaptar e contextualizar à sua realidade, currículos e propostas pedagógicas, os conhecimentos e competências estabelecidas na Base.

Prevista na CF, LDB e PNE, a BNCC apresenta uma estruturação para todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A organização dessas etapas está condicionada a quatro áreas de conhecimentos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada uma explicita o papel que desempenha na formação integral dos alunos e destaca as particularidades para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de forma a levar em consideração tanto as características dos alunos quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessa fase escolar (BRASIL, 2016). Ressaltamos que as áreas de Linguagens e Ciências Humanas abrangem outros componentes curriculares.

A exemplo dessa abrangência, temos a Educação Física configurando-se como componente curricular pertencente à área de Linguagens, além da Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa (essa nos anos finais, segundo a Base). Cada um desses componentes:

[...] organizam as aprendizagens relativas à expansão das possibilidades das **práticas de linguagem**, com vistas à ampliação de capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as **práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas** (BRASIL, 2016, p. 60, grifo nosso).

As relações humanas são estabelecidas através da interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem utilizando-se das suas formas de expressão verbal, não-verbal, ou ainda, multimodal (integração de formas verbais e não verbais). A EF, assim como os demais componentes, possui uma prática de linguagem específica, o que nos propicia, como o próprio documento informa, uma dimensão de conhecimentos à qual o sujeito não teria acesso de outro modo, pois sugere que “[...] interagir em diversas línguas, manifestações artísticas e

práticas corporais gera um tipo específico de conhecimento, possibilitando perceber o mundo e a si próprio de um modo singular” (BRASIL, 2016, p. 59-60).

A linguagem na EF é expressa através das manifestações corporais, em que o corpo é meio de expressão e comunicação e o movimento humano se configura como texto não-verbal. O homem utiliza o corpo para expressar um estado emocional, imprimir características da sua personalidade, comunicar atitudes e transmitir informações e esse modo particular de linguagem está condicionado ao contexto cultural que este indivíduo se insere, pois há de se concordar que os gestos, textos corporais, possuem significações diferentes que variam de cultura para cultura.

A BNCC ressalta que as práticas corporais da EF são textos culturais passíveis de leitura e produção porque compreende que elas são tematizadas em “[...] diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade [...]” (BRASIL, 2016, p. 99). Nessa perspectiva, o movimento humano não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo, mas está imbuído de sensações e significações culturais nas quais se legitima como componente curricular que contribui para a compreensão da linguagem como construção humana, histórica e social (BRASIL, 2016).

Como prática de linguagem, um dos conteúdos da EF que pretende desenvolver canais de comunicação além dos expressos verbalmente, encontramos as Atividades Rítmicas e Expressivas o qual nos debruçaremos em um diálogo a fim de suscitar melhores reflexões acerca desta temática.

## **SESSÃO 3 - AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO SABERES**

A expressão corporal e o ritmo compõem o conjunto de conhecimentos denominado de Atividades Rítmicas e Expressivas. Nesta sessão, nossa intenção recai sobre desvelar e produzir aporte conceitual neste campo perpassando desde sua conceituação à luz da literatura, bem como a sua abordagem diante das Diretrizes Curriculares. Na sequência, apresentaremos também a questão da formação inicial do professor de Educação Física, especificamente diante deste conteúdo, além de apresentar as dificuldades no trabalho didático para o ensino dos elementos que o constitui.

### **3.1 COMPREENDENDO AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS**

Durante os estudos para a construção desse capítulo pudemos observar três situações categóricas em relação ao tema aqui abordado: a primeira se refere à escassez de material na literatura para fundamentar e apoiar a construção desse conteúdo como presença efetiva e justificável dentro das propostas curriculares; a segunda diz respeito a uma indefinição quanto ao uso do termo mais utilizado no meio acadêmico e escolar e a outra se refere ao tratamento pedagógico dado a este conteúdo.

Posto isso, nos debruçamos a investigar em todos os bancos de dados possíveis: artigos, periódicos, livros, dissertações e teses, aporte teórico que nos conduzisse a compreender as várias significações que este conteúdo pode sugerir ou deixar implícito.

Primeiramente, partimos da compreensão do que vem a ser conteúdo, para assim entendermos como se dá a seleção dos conhecimentos curriculares e avançar para uma carga de discussão mais científica em torno da temática *Atividades Rítmicas e Expressivas*. Para esclarecer este ponto, recorreremos a Coll *et al.* (2000) que nos trazem uma definição de que conteúdo é uma seleção de formas ou de

saberes culturais, valores, crenças, conceitos, habilidades e interesses na qual a sua assimilação é essencial para o desenvolvimento e socialização dos alunos.

Sendo uma das prerrogativas dos conteúdos desenvolver e socializar, passamos para o aprofundamento do conteúdo *Atividades Rítmicas e Expressivas* na busca de entender como se dá esse processo de inter-relação acerca deste tema.

É sabido que as *Atividades Rítmicas e Expressivas* fazem parte de uma base objetiva de conhecimento sistematizado. São conteúdos pedagógicos que sustentam outros conteúdos, comumente chamados de subconteúdos ou subtemas que possuem relações entre si. Um conteúdo macro lança mão de outros conteúdos menores que possuem aporte teórico e prático. São assim chamados de subconteúdos ou subtemas não por serem inferiores, mas por estarem mergulhados dentro de um conteúdo maior que abarcam várias possibilidades para a sua aplicabilidade.

A referência “atividades” do conteúdo *Atividades Rítmicas e Expressivas* está no plural para designar mais de uma habilidade ou aprendizagem a serem alcançadas ou desenvolvidas por meio da educação do movimento. Seriam elas: o ritmo e a expressão corporal.

Durante a nossa revisão de literatura, não encontramos uma definição coesa para este conteúdo, talvez porque definir seria limitá-lo. No entanto, partimos do entendimento que conhecê-lo de forma específica, contribui para um trabalho didático mais amplo e que contemple todas as suas possibilidades de tratamento dentro deste conteúdo e conseqüentemente do espaço escolar.

É de se ressaltar que os escritos achados na literatura e na comunidade acadêmica são mais voltados para a denominação “Dança”. E este fato nos impulsiona em compreender a maneira de como esse conteúdo se apresenta nas propostas curriculares e assim desenvolver uma discussão acerca desta indefinição, por entender que estudar esse conceito é fundamental.

### 3.1.1 O conteúdo escolar: Atividades Rítmicas e Expressivas ou Dança?

É pontual que exista certa dissonância na literatura quanto à apropriação dos termos utilizados para designar este conteúdo. E partindo desta inconstância é

que levaremos a cabo uma breve discussão para uma melhor compreensão do porquê desta dissertação defender um termo em detrimento do outro.

No diálogo com os PCNs da Educação Física, observa-se que o documento opta por informar que no bloco de conteúdos *Atividades Rítmicas e Expressivas* estão incluídas “[...] as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal” (BRASIL, 1998, p. 71).

Os PCNs fazem questão de ressaltar que esse bloco de conteúdos se refere às danças e às brincadeiras cantadas. Entretanto, não tende a limitar apenas a isso, pois apresentam outras possibilidades de subtemas atinentes a este conteúdo, tais como: mímicas, cirandas, lengalengas, pequenas coreografias, jogos e brincadeiras que envolvam equilíbrio, ritmo e coordenação (BRASIL, 1997b). O próprio documento ressalva ao afirmar que “[...] os conteúdos deste bloco são amplos, diversificados e podem variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida” (BRASIL, 1997a, p. 53). E ainda que se considere outras possibilidades para o trabalho com as *Atividades Rítmicas e Expressivas*, é irrefutável salientar, como bem lembra Jesus (2008), que a carga de discussão no documento é maior em relação à dança.

No livro “Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica”, Darido e Rangel (2017) colocam a seguinte retórica: “[...] conforme a indicação dos PCNs (BRASIL, 1998) – e é bom frisar que esses documentos dão parâmetros para poder trabalhar **a dança ou as atividades rítmicas e expressivas-**, [...]”, (*grifo nosso*, p. 207), é possível observar na parte destacada deste trecho que, no entendimento das autoras, estes termos aparecem como sinônimos.

Porém, em um estudo de 2015 intitulado “Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de Educação Física do Brasil”, Diniz e Darido (2015), revelaram que:

[...] apesar das distinções encontradas nas propostas curriculares (atividades rítmicas, expressões rítmicas, práticas corporais expressivas, entre outras), houve certa inclinação para utilização do vocábulo “dança”. Entretanto, ressalta-se que ainda há certa indecisão nos documentos, principalmente pela utilização de diferentes termos como sinônimos, além da discussão com a disciplina de Artes (DINIZ; DARIDO, 2015, p. 363).

As referidas autoras sugerem que podem existir influências históricas e políticas para o emprego deste termo com essas várias nomenclaturas. E se posicionam quanto à nomenclatura que defendem: “[...] a apropriação do termo “dança” seria a mais adequada por expressar os sentidos desta manifestação corporal com propriedade, o que além de ofertar maior reconhecimento ao conteúdo, o torna mais próximo do contexto escolar” (DINIZ;DARIDO, 2015, p. 363).

Já o nosso entendimento é que o termo Atividades Rítmicas e Expressivas nos dá uma visão mais ampla deste conteúdo, não restringe a sua aplicação metodológica por parte dos professores no processo didático de ensino e aprendizagem e não relega a dança como fim único deste conteúdo.

O fato é que embora o termo utilizado apareça de várias maneiras nas propostas curriculares, as duas formas são utilizadas. E devemos nos ater, principalmente, nas potencialidades de aprendizagens que este conteúdo nos sugere explorar que são o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal.

### 3.2 CONHECENDO O RITMO E A EXPRESSÃO CORPORAL

É consenso na Educação Física que o ritmo e expressão não são vivenciados apenas neste bloco de conteúdos, eles estão presentes em todos os outros, como bem ressalta os PCNs ao informar que cabe aos formuladores de propostas de ensino e aprendizagem “[...] localizar em cada uma dessas modalidades (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde” (BRASIL, 1998, p. 29). Trevisan *et al.* (2016, p.15) complementam que esse conteúdo “[...] oferece suporte para várias áreas de atuação como os esportes, as ginásticas, as lutas, a dança entre outros” e podem ser considerados como um conteúdo preparatório que ensina a melhor lidar com todo esse contexto.

O professor quando se propõe a trabalhar determinado conteúdo, ele o seleciona baseado nos objetivos de aprendizagem que espera que os alunos alcancem e nessa proposição, quando se trata de promover subsídios que o auxiliem na tarefa de desenvolver as habilidades corporais relacionadas aos

aspectos do ritmo e da expressão, certamente ele recorrerá ao conteúdo *Atividades Rítmicas e Expressivas*, por entender que eles são aprendizagens centrais deste conteúdo. E é partindo deste entendimento que iremos discorrer sobre esses dois elementos.

### 3.2.1 O Ritmo

O ritmo, termo que vem do grego e significa *rythmos*, é considerado um fenômeno universal observado em todos os movimentos da nossa vida. É percebido em praticamente tudo que cerca o homem, que está em toda manifestação corporal (TREVISAN *et al.*, 2016, p. 25). De acordo com Camargo (1994, p. 23) ritmo significa “[...] aquilo que se move, aquilo que flui [...]”. Becker (1989 *apud* PERINI, 2002, p. 36) complementa nos dizendo que “o ritmo está em tudo que possui fluência, em todos os fenômenos força – cósmica, física ou fisiológica que preside às atividades humanas e se manifesta na natureza”.

Cada um de nós possuímos um ritmo próprio para realizar as nossas atividades da vida diária, possuímos também um ritmo que se diferencia de indivíduo para indivíduo quanto aos sistemas de funcionamento do nosso corpo e por essas questões de particularidades que o ser humano se vê obrigado a realizar ajustes quanto ao seu ritmo ao se deparar com diferentes situações do dia a dia (TREVISAN *et al.*, 2016).

Menezes e Nunes (1954, *apud* PERINI, 2002) afirmam que a agilidade dos nossos atos é proporcional ao nosso senso de ritmo, pois necessitamos de ritmo para se fazer qualquer coisa.

O ritmo é fator oportunizador da expressão íntima, de criatividade, de facilidade de comunicação, de possibilidades de maior rendimento de energia, de economia de esforço e de automatização pelo prazer da repetição. Além disso, é reflexo de saúde física e mental na criança através do movimento e da palavra, contribuindo para a discriminação auditiva, para a atenção e a observação (PERINI, 2002; PAIVA, 2003).

No contexto das aulas de EFE, explorar o ritmo, principalmente, no conteúdo das *Atividades Rítmicas e Expressivas* se faz importante pela:

[...] riqueza que elas oferecem à formação do corpo e mente, beneficiando o organismo em geral, solicitando a inteligência, oportunizando as atividades de grupo, com características alegres e motivadoras, atendendo assim, suas necessidades biológicas e psicomotoras (PERINI, 2002, p. 37).

Trevisan *et al.* (2016, p. 25) destacam ainda “[...] a relevância de propostas educativas visando estimular o desenvolvimento e o aprimoramento da percepção rítmica associada às habilidades motoras, ao controle e à coordenação dos movimentos corporais”, pois embora sabendo que o ritmo é algo interno, ele pode ser alterado por estímulos externos ao nosso corpo, e a música é uma delas, que é altamente explorada dentro deste conteúdo, seja através das danças, das brincadeiras de roda, das cirandas e de outros subtemas.

Os referidos autores chamam a atenção ainda para a importância do desenvolvimento do ritmo em suas inúmeras manifestações por perceber que existem relações entre o ritmo e processo de ensino e aprendizagem, porque de acordo com eles “[...] ter ritmo significa, para um indivíduo, conseguir ter habilidades para manter uma sincronia em suas ações de acordo com padrões rítmicos, os quais, ao serem regidos por estímulos como os sonoros, são coordenados de maneira precisa e eficaz” (TREVISAN *et al.*, 2016, p. 24).

De acordo com Darido e Rangel (2017) em todas as atividades corporais o ritmo é trabalhado e por isso merecem atenção especial dentro das propostas curriculares, não só ele, mas também os elementos que buscam subsidiar o desenvolvimento da expressão, principalmente a corporal.

Quando tratamos do ritmo aqui como um elemento de aprendizagem por meio do conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas, não podemos deixar de manifestar a peculiaridade em relação aos alunos com deficiências auditivas ou surdez. De acordo com Goés *et al* (2013) alunos com esse perfil captam os ritmos não audíveis através das vibrações e contínuas batidas de todas mobilizações realizadas no espaço de aula. Além disso, Fux (1983) considera que o isolamento do mundo sonoro total ou parcial não impede que esse aluno se integre à essas aulas. A autora acredita que em uma aula, o ritmo coletivo dos alunos invade o ser daqueles que são surdos a ponto de conseguirem aprender a reconhecê-los e expressá-los através dos movimentos, e assim dançar.

Os surdos possuem o sentido de tato muito aguçado e acabam sentindo a música através do vibrato<sup>16</sup>, seja ele no chão ou nos objetos ao seu redor. Isso faz com que eles conheçam o ritmo da música mesmo sem ouvir nada, ou melhor, eles ouvem com o seu corpo não apenas com os ouvidos (ALVES *et al.*, 2010, p. 786).

Dessa forma, compreendemos que a deficiência não é um impedimento para a participação desses alunos nas aulas de ritmo, pois todos têm capacidade de aguçá-lo e desenvolver essa habilidade quando pensamos em um trabalho que envolve componentes rítmicos exigidos pela dança, música e atividades diversas.

### 3.2.2 A Expressão Corporal

A Educação Física tendo seus fundamentos atrelados às concepções de corpo e movimento, a expressão da qual vamos tratar aqui é aquela relacionada à linguagem do corpo, a expressão corporal, desenvolvida, principalmente, por meio das *Atividades Rítmicas e Expressivas* através do movimento.

De acordo com Trevisan *et al.* (2016, p. 72), a expressão corporal é “[...] uma forma cotidiana do ato corporal, por meio do qual podem ser manifestos os sentimentos, as emoções e os traços da personalidade de cada um, aspectos que são percebidos por outras pessoas[...]”, é uma forma de linguagem corporal não-verbal, na qual utilizamos gestos, posturas e movimentos e que se tornam também condição essencial para a comunicação entre as pessoas, além das expressões escrita e verbal.

[...] qualquer ação do corpo em forma de comunicação, pode se converter em expressão, apenas agregando novas configurações no modo de agir e colocando particularidades do próprio indivíduo nesta forma expressiva. Assim, a expressão corporal pode representar um estilo pessoal manifesto por meio de movimento, posições e gestos (TREVISAN *et al.*, 2016, p. 73).

---

<sup>16</sup> É a vibração proveniente de um som que pode ser sentida pelo tato, no caso dos surdos eles utilizam as mãos ou os pés descalços para senti-la (Alves *et al.*, 2010).

Trabalhar esse elemento nas aulas de EFE possui como objetivos: a formação, onde ensina o indivíduo a utilizar de maneira mais otimizada o corpo para a expressão dos sentimentos; vivenciar o movimento por meio do lúdico e do prazer; buscar a conscientização corporal; promover diferentes formas de interações e potencialidades. Como benefícios são apontados para os alunos: controle mais adequado da sua musculatura; um menor gasto energético nas atividades cotidianas; amplia a eficácia dos movimentos bem como o desenvolvimento corporal geral, com perspectiva de ressonância nas áreas social, emocional e criativa (TREVISAN *et al.*, 2016).

É importante frisar que a expressão corporal inicia-se desde o nascimento e está atrelada às diferentes fases do desenvolvimento de forma que apresenta algumas peculiaridades em cada uma delas e é por isso que se deve contemplar o desenvolvimento deste elemento nos conteúdos que o consolidam, pois se faz importante abrir espaços para que ela flua durante todo o ciclo vital (TREVISAN *et al.*, 2016). Stokoe, Harf, 1987; Brikman, 2014 (*apud* TREVISAN *et al.*, 2016) complementam:

[...] a expressão corporal deve ser implementada desde tenra idade, como elemento coadjuvante ao desenvolvimento intelectual, social e psíquico, já que uma área do desenvolvimento pode ter influência sobre a outra. Portanto, promover oportunidade para crianças e adolescentes vivenciarem situações expressivas, pode ampliar o sucesso e a eficiência para outros desafios (TREVISAN *et al.*, 2016, p. 79).

Assim como o ritmo, a expressão corporal para alunos deficientes auditivos e surdos, também é estimulada e desenvolvida quando trabalhamos as *Atividades Rítmicas e Expressivas*, pois o movimento é base para a constituição dessas atividades (TREVISAN *et al.*, 2016). A expressividade vai se exteriorizar através da linguagem corporal relacionada à gestualidade que se apresenta na comunicação não-verbal, aquela em que o corpo por meio do movimento fala (OLIVEIRA S., 2017). Confirmando esse pensamento, Ossana (1988, p. 29) diz que: “[...] o movimento é o meio expressivo a que o ser humano recorre quando não pode fazê-lo por meio da palavra. Falamos com gestos quando não entendemos ou não entendem nosso idioma, quando não é possível ouvir”.

É o movimento consciente através da internalização dos processos pedagógicos mediáveis desses dois elementos é que vão permitir a participação de

todos os alunos nas aulas de *Atividades Rítmicas e Expressivas*, sejam eles alunos ditos “normais” ou aqueles que sofrem de alguma deficiência, principalmente a auditiva.

Diante do exposto até aqui, analisaremos como as *Atividades Rítmicas e Expressivas* se constituem como conhecimento efetivo a ser vivenciado dentro das propostas curriculares da EF, a partir do que os PCNs e a BNCC discutem.

### 3.3 AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS FRENTE AO PCN E A BNCC

A Educação Física Escolar é aquela que acontece no espaço formal da escola, onde professor de Educação Física é o responsável por apresentar aos alunos os mais diversos conhecimentos abarcados e estruturados pelo currículo da instituição ao qual estão inseridos.

#### 3.3.1 Dialogando com o PCN da Educação Física

No tocante à Educação Física, o documento considera os conteúdos para essa área dentro da perspectiva da cultura corporal de movimento. Por cultura corporal entende-se ser os “[...] conhecimentos e representações que se transformam ao longo do tempo. Resignificadas, suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização” (BRASIL, 1998, p. 28).

Os conteúdos desta área são abordados como “[...] produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos” (BRASIL, 1998, p. 29), o que implica dizer que a partir deste viés são oportunizados aos alunos possibilidades de vivência dentro do âmbito escolar das mais diversas práticas corporais atribuídas à essa área ao longo da sua constituição histórica enquanto disciplina. Ademais, a compreensão e construção dos conteúdos desta área caracterizados por “cultura corporal” permite que os alunos levem suas experiências para dentro dos muros da escola, e conseqüentemente do currículo, o que lhes garante que as suas potencialidades e intencionalidades sejam asseguradas.

Os PCNs assinalam que:

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos (BRASIL, 1997b, p. 28).

Partindo desta concepção democrática de ensino, os PCNs organizam os conteúdos da Educação Física para o ensino fundamental em três blocos. O intuito desta organização se dá por blocos é de assegurar que os conteúdos propostos estejam no mesmo nível hierárquico, com nenhuma sobreposição de um ou de outro, mas que se relacionem de forma nivelada dentro das propostas curriculares. Assim esclarecem que:

Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo privilegiados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira diversificada e adequada às possibilidades e necessidades de cada contexto. Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordados, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados (BRASIL, 1998, p. 68).

De forma a visualizar melhor essa distribuição dos conteúdos em blocos apresentamos a sua caracterização:

Quadro 3 - Bloco de conteúdos da EFE.

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades Rítmicas e Expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Fonte: BRASIL (1997b; 1998)

Salienta-se que os três blocos, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997b, p. 46), possuem conteúdos em comum, cada um resguardando suas especificidades e, por isso, articulam-se e se relacionam. Apesar da proposta de PCN para o Ensino Médio ter saído apenas no ano de 2000, os conteúdos dos PCNs de 1997b e 1998 com abrangência para todo o ensino fundamental não são contemplados apenas neste nível da educação, mas estende-se também à educação infantil e ao ensino

médio, ajustando suas atividades de acordo com o grau de complexidade e maturação biológica e cognitiva dos alunos.

Ainda que os PCNs não sejam algo imposto e rígido, todos os blocos possuem sua devida importância dentro da dimensão da concepção da cultura corporal do movimento, e essa compreensão é pontual para a formulação das propostas de ensino e aprendizagem da EFE (BRASIL, 1998). Relegar um desses conteúdos em qualquer nível de ensino, estaríamos deixando de oportunizar uma EFE democrática e que contemple o aluno em todas as suas dimensões de formação integral.

Observa-se que os PCNs se apropriam do termo *Atividades Rítmicas e Expressivas* como nomeação para este conteúdo. A dança é considerada um subtema para a proposição das atividades a serem trabalhadas dentro deste conteúdo, ou seja, ela está incorporada, inserida a esse bloco.

Além dos tipos de danças, este bloco elenca as brincadeiras cantadas, as cirandas, as mímicas e as lengalengas como possibilidades existentes buscando ênfase na valorização da cultura local e do conhecimento prévio que os alunos já possuem. A prática pedagógica não se limita à dança, porém, apesar de não se restringir unicamente à dança, o documento traz uma carga de discussão em relação a ela muito maior quando comparada aos outros conteúdos, o que de forma interpretativa, acaba por induzir que a dança é o principal conteúdo deste bloco, relegando a segunda ordem o levantamento e a discussão de outros conteúdos de renomada importância no tratamento das *Atividades Rítmicas e Expressivas* encontrados na vasta cultura corporal de movimento (JESUS, 2008).

Ainda de acordo com Jesus (2008) apesar dos PCNs apresentarem as possibilidades existentes junto ao conteúdo *Atividades Rítmicas e Expressivas*, a discussão dessa tematização é breve e muito pequena o que acaba por limitar a sua aplicação metodológica e abordagem por parte dos professores. Mais ainda assim, o documento é “[...] uma das únicas oportunidades de levantamento das atividades rítmicas como possibilidade de trato no processo de ensino e aprendizagem, de maneira formal e com abrangência expandida [...]” (JESUS, 2008, p. 35).

Essa afirmação do autor é de 2008, e nessa época os PCNs vigoraram como a maior diretriz já estabelecida para a construção das propostas curriculares das mais variadas escolas, isto porque, apesar de ser um parâmetro, os currículos se embasavam prioritariamente neste documento. No cenário atual, desde 2017,

vem ocorrendo o processo de implantação da BNCC, que com ela crescem as possibilidades de suporte teórico e de discussão para a construção das propostas curriculares, principalmente relacionada a esse conhecimento que o caracteriza e constitui apenas como “Danças”.

### 3.3.2 Dialogando com a BNCC: área de linguagens – Educação Física

De acordo com Brasil (2016) uma das potencialidades da Educação Básica é experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não estejam alicerçadas apenas na racionalidade típica dos saberes científicos. O que implica dizer, que as práticas pedagógicas dentro da escola, particularmente da Educação Física, devem ser abordadas como fenômeno cultural, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando aos/às estudantes uma formação plena através da construção de um conjunto de conhecimentos.

À luz da BNCC, o movimento é tratado no âmbito da cultura e como referência central para a estruturação dos conhecimentos temos as práticas corporais. Estas são tematizadas nas “[...] suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade” (BRASIL, 2016, p. 59). São divididas em seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos; Ginásticas; **Danças** (*grifo nosso*); Lutas; Práticas corporais de aventura e Esportes.

Como já dito, nos PCNs a dança é considerada um subconteúdo das *Atividades Rítmicas e Expressivas*. Na BNCC, o conteúdo é expresso simplesmente como “Danças”. E assim definem:

[...] a unidade temática **Danças** explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2016, p. 176).

Há diversas possibilidades para a prática didática de ensino da dança, não há do que discordar, mas ao delimitar a unidade temática como ‘Dança”, é possível que a ação pedagógica do professor se limite ao que costumeiramente é observado nas escolas que oportunizam esse conteúdo na sua proposta curricular: ensinar coreografias para os momentos de festividades. E realmente não é essa a função deste conteúdo dentro da EFE.

A discussão que se permite fazer em torno desta unidade temática assim apresentada pela BNCC como “Dança”, tem sustento na visão e percepção de que muitos professores, talvez a sua própria formação acadêmica implantou esta concepção, compreendem que o meio e o fim das *Atividades Rítmicas e Expressivas* são unicamente as Danças. Apesar de não ser essa a ideia, a sua prática dentro do ambiente escolar, acaba por limitar a sua aplicabilidade, por “engessar” esse conteúdo.

Fiamoncini (2003), Ehrenberg e Gallardo (2005), Assis *et.al.* (2009) e Santos e Silva (2014) afirmam que o conteúdo “dança” é oferecido aos alunos comumente objetivando os movimentos mecanizados e pré-determinados normalmente exigidos nas datas comemorativas, sendo concebido como produto final e relegado à segunda instância os seus processos de mediação e importância.

O fato é que essa é a mais atual e recente diretriz norteadora para a construção das propostas curriculares, nos quais as escolas têm até 2020 para adequar seus currículos, e por seu caráter normativo acredita-se que o impasse quanto à utilização do melhor termo para referenciar este conteúdo ganha um impulso de peso para a resolução desse conflito. O que se faz necessário agora é que as escolas pontuem este conteúdo dentro das suas propostas curriculares e que os professores conheçam e compreendam a inserção deste nas suas aulas o que nos sugere buscar reflexões a despeito da formação destes professores acerca deste tema.

#### 3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

Sabemos que a escola é o espaço responsável pelo desenvolvimento dos conhecimentos formais e também de mediação desses conhecimentos na relação

que se estabelece entre adultos e criança - professor/aluno. De acordo com Lima (2007, p. 23), “[...] conhecimento formal é todo conhecimento sistematizado, criado a partir do desenvolvimento cultural da humanidade”, assim sendo, os agentes ativos desse processo de construção dos conhecimentos são a escola e o professor, e estes, assumem um papel desafiador e intrigante na promoção da aprendizagem de determinados saberes. Gatti (2010) nos chama a atenção para a construção da base de conhecimentos a partir da área de atuação do professor:

A formação de professores profissionais para a educação básica **tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias**, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375, grifo nosso).

Os conhecimentos necessários e valiosos do qual se refere Gatti (2010), não diz respeito àqueles que o professor seleciona dentro do currículo por questões de afinidade com o conteúdo, mas aqueles que devem ser contemplados e garantidos a todos por seu valor enquanto instrumento de formação integral do indivíduo. Oliveira, E. (2016) complementa:

Fora a clareza no propósito de que tipo de pessoa a sociedade se pretende ter, torna-se impossível definir um segmento curricular coerente com uma formação docente pautada em valores, que tenha clareza sobre o que é conhecimento, qual sua importância na vida social das pessoas e, não menos importante, que tipo de aprendizagem se está promovendo. A tarefa da elaboração curricular não pode ser outra senão a de definir, nesse embate tensional, uma aprendizagem que compreenda e olhe a vida de dentro da própria vida, resignificando-a diariamente (OLIVEIRA E., 2016, p. 95).

Saber selecionar os tipos de conhecimentos que constituirão o currículo de uma escola e de determinada área de estudos evita “[...] uma aprendizagem egoísta que olhe a vida de fora, limitada pela falta do sentido da significação e resignificação da existência” (OLIVEIRA E., 2016, p. 96). Isso porque, ainda de acordo com o autor supracitado, a construção curricular deve ser reflexiva e crítica quanto à formação da pessoa na sua integralidade humana e social, especialmente quando esta construção estiver voltada para o trato com crianças que estão em processo de formação da consciência e da malha intelectual.

A formação docente está intimamente relacionada com o desenvolvimento do currículo, por ele estar embebido, em sua totalidade didático-pedagógica, nas instituições educacionais, das categorias de ensinar e de aprender, de construção e de produção do conhecimento (OLIVEIRA E., 2016, p. 97).

Assim compreendemos que desde a sua formação inicial, o professor é corresponsável pela constituição dos saberes que serão vivenciados pelos alunos, dessa forma é de sua competência aprender a lidar com todos os conhecimentos, pois entendemos que ainda que exista a margem de liberdade para que o professor trabalhe com o que lhe dá prazer, quando da seleção dos saberes que irão compor a proposta curricular da sua área de atuação, escolher determinados conteúdos tende a privilegiar um tema em detrimento de outro na inter-relação entre esses saberes (SILVA, 2017).

A seleção por afinidades acaba por refletir na ação pedagógica do professor, pois uma prática desvinculada do currículo tende a cair na repetição ou na supressão dos conhecimentos e experiências significativas, limitando assim, a ação reflexiva do aluno. Por vezes, determinado saber até se faz manifesto no currículo escrito, mas na prática ele fica apenas no papel.

Cruz e Coffani (2015) afirmam que o domínio procedimental dos conhecimentos pedagógicos não podem ser ponto de partida para a seleção dos conteúdos das aulas de Educação Física, de forma que não é a escolha pessoal ou afinidade que irão determinar o que irá compor a proposta curricular de uma escola, pois pode-se incorrer em erro quando se escolhe aquilo que julga ser melhor para si e para o aluno, onde essa seleção não pode ser “fruto” exclusivo da escolha pessoal desse professor.

Observamos que quando é posto em jogo a questão “afinidade” na seleção dos conhecimentos a serem socializados e oportunizados aos alunos, o conteúdo das *Atividades Rítmicas e Expressivas* perde espaço nessa eleição e a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física tem sustento nessa premissa.

Os cursos de formação inicial do professor de Educação Física vêm sofrendo modificações ao longo da história, em busca de superar a visão estritamente técnica, do saber-fazer, e contemplar as outras dimensões de ensino e de aprendizagem. Apesar disso, Figueiredo (2004), esclarece:

A Educação Física, hoje, pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas. Assim, a Educação Física extrapola a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física (FIGUEIREDO, 2004, p. 2).

Deste modo, compreendemos que há outras intencionalidades curriculares postas dentro da configuração atual de formação e atuação do professor de Educação Física. E essa nova realidade transcende o currículo de Educação Física, onde o conteúdo predominante das aulas – o esporte - sai do cenário principal e dá lugar a outros com menos expectadores, mas que também possuem valor na formação desses alunos.

O fato é que se faz importante contemplar outros saberes, ainda que a tônica do currículo dessa área esteja voltada para o desporto, pois como afirma Kunz (1994), o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física como o sentido expressivo, criativo e comunicativo são impedidos quando o conteúdo hegemônico é o esporte.

Faz-se necessário que a proposta curricular contemple as *Atividades Rítmicas e Expressivas* como caráter perene e não apenas esporádico ou ainda, como recurso de fuga para eventuais festividades escolares. É preciso ultrapassar a dimensão técnica-procedimental da aprendizagem do movimento, o que sugere e acaba por indicar a importância da qualificação da formação de professores como condição para a presença do ensino desse conteúdo na Educação Física Escolar (CRUZ;COFFANI, 2015).

Ainda de acordo com Cruz e Coffani (2015), a autonomia e a responsabilidade do professor ao intervir sobre a sua realidade docente tem início ainda na sua formação docente, pois o mesmo desde o princípio deve estar comprometido com “o fazer pesquisa” a fim de compactuar com uma formação de qualidade que consubstancie as diferentes vivências de conhecimentos e experiências, e, assim firmar um pacto consigo e para os alunos de contemplar todos os saberes pedagógicos articulando o pouco saber com a pesquisa em prol do “saber ser, conhecer e fazer”.

Os cursos de formação de professores de Educação Física devem estar atentos para as outras manifestações da cultura corporal, como as *Atividades*

*Rítmicas e Expressivas*, lutas, ginásticas, dentre outras e que deem o mesmo destaque de importância dos esportes. A teoria deve se articular com a prática, com o objetivo de oportunizar vivências didáticas de forma que os professores se sintam capazes de sair da graduação e contemplar com segurança, compromisso e, acima de tudo, pedagogicamente o conteúdo das *Atividades Rítmicas e Expressivas* dentro da escola.

Além da formação acadêmica, o conhecimento deve ser potencializado com os constantes estudos na formação continuada, só assim será possível alcançar um currículo com intencionalidades diversas e que contemple todos os saberes.

Quando analisamos as Diretrizes Curriculares de Educação Física, compreendemos que é por intermédio delas que se espera alcançar a igualdade de aprendizagem, de forma a garantir que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

Apesar da carga de discussão levantada demonstrar que os cursos de formação de professores de EF contemplam no seu currículo as *Atividades Rítmicas e Expressivas*, é notável que a ênfase dada a eles não possua o mesmo trato que as disciplinas de cunho esportivo (DARIDO;RANGEL, 2017), e por constatar essa premissa é que nos debruçaremos sobre entender o porquê desse processo acontecer de forma tão descompassada nas propostas curriculares e prática pedagógica dos professores em questão.

#### 3.4.1. O (des) compasso das Atividades Rítmicas e Expressivas na prática pedagógica dos professores de Educação Física

Como dito anteriormente, *Atividades Rítmicas e Expressivas* são compreendidas como uma manifestação da cultura corporal e fazem parte da configuração curricular dos cursos de formação de professores de EF e por essa razão justificam a sua inserção efetiva no espaço formal da escola como conteúdo pedagógico a ser tratado nas propostas curriculares.

Por todo seu contexto histórico e suas intempéries, atualmente conforme é observado nos apontamentos da literatura, esses conteúdos são estigmatizados, desvalorizados e até ignorados dentro do ambiente escolar, tendo sua presença

restrita a eventos isolados e festivos, atrelado às datas comemorativas conforme evidenciam os estudos de Brasileiro (2009), Santos e Silva (2014) e Queirós (2002).

Muitos professores de EFE só recorrem a esse conteúdo quando precisam realizar uma apresentação cultural específica para um evento na escola, limitando a sua vivência ao subtema “dança”, através das danças coreografadas (SBORQUIA; GALLARDO, 2002).

No artigo “Dificuldades e desafios para o ensino de dança, nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental II” de Cruz e Coffani (2015), as autoras apontam algumas das dificuldades para a implantação e o ensino da dança no currículo da Educação Física. Sabendo que a dança é um subconteúdo exposto e categórico dentro do bloco das *Atividades Rítmicas e Expressivas*, podemos fazer uma analogia de que esses empecilhos não se restringem apenas à aplicabilidade deste subtema, mas de uma forma geral a essa temática e entre essas dificuldades destacamos: a formação acadêmica insuficiente; a compreensão unilateral desse conteúdo como instrumento auxiliar para o desenvolvimento motor; a “crença” de que se trata de um conteúdo de segunda ordem a ser trabalhado em momentos festivos na escola; e não menos importante, a compreensão da Educação Física como prática esportivizada (CRUZ; COFFANI, 2015).

Rosário e Darido (2005) na aplicação de uma pesquisa sobre sistematização dos conteúdos da Educação Física Escolar, salientaram como resultados, que muitos professores sucumbem a ideia de não socializar esse conteúdo em suas aulas por vários motivos, entre eles está a falta de domínio do conteúdo por parte do professor; falta de adesão e muita resistência por parte dos alunos em função da idade e do gênero, principalmente os meninos. Passados 13 anos dessa pesquisa, essa é uma realidade, infelizmente, ainda manifesta nas aulas de EFE.

Trevisan *et al.* (2016) endossam esse coro destacando que existem inúmeras razões para essa exclusão e as mais comuns percebidas são: inabilidade profissional, devido à sua formação deficitária, e a falta de afinidade com a temática. Apontam ainda, que o problema da formação dos professores de Educação Física, no que tange à familiaridade com conteúdos está atrelada à priorização que se dá dos aspectos técnico-formativos da produção do conhecimento, desprezando os conteúdos fundamentais para o desenvolvimento da autoconsciência.

Parece, portanto, haver um desequilíbrio entre as tendências, durante a formação. Isto pode explicar, em parte, a dificuldade que alguns Profissionais apresentam, em lidar com estes temas e, até mesmo, de não se interessarem em desenvolver esses conteúdos, por não terem sido estimulados a compreenderem sua importância nesse contexto (TREVISAN *et al*, 2016, p. 17).

No que tange à inabilidade profissional, ainda que a formação inicial seja falha quando da vivência e proposição desses conteúdos, como dito anteriormente, é de responsabilidade do professor, procurar aprofundar ou simplesmente melhorar seu conhecimento acerca desta temática partindo para a formação continuada, só assim o aporte necessário do conhecimento vai ser construído, familiarizado e seguro. E esses fatores limitantes não podem ser a causa de supressão deste conteúdo no espaço escolar. É como cita Lima (2007):

É necessário superar, também, a concepção de que o conhecimento seja apenas informação. O conhecimento resulta da “organização” de informações em redes de significados. Esta organização não é uma organização qualquer, pois deve ser passível de ser ampliada por novos atos de conhecimento, por outras informações ou ainda ser reorganizada em função de atividades específicas à apropriação do conhecimento (LIMA, 2007, p. 23).

O professor ao trabalhar com esses conteúdos precisa conhecer os elementos para o seu desenvolvimento na prática, a fim de promover ações pedagógicas instigantes e estimulantes convidativos à participação dos alunos, de forma responsável, interessante e prazerosa tanto quando da aplicação de um esporte. Lima ressalta (2007):

Quando ao ser humano é ensinado algum conteúdo de alguma área de conhecimento formalmente organizado, ele estabelece formas de pensamento (conceitual) muito diversas das que constitui nas atividades da vida cotidiana (p. 23).

Antes de o aluno compreender a importância da vivência desse conhecimento, o professor precisa ter essa conscientização já amadurecida. Isto porque, partindo do reconhecimento deste conteúdo, ele não mais será relegado a segundo plano dentro das propostas curriculares.

A proposição e vivência desse conteúdo como fator primeiro para o desenvolvimento dos elementos da expressão corporal e do ritmo podem ser evidenciadas a partir de alguns benefícios que podem ser alcançados pelos alunos

ao terem contato permanente com esse conteúdo, a exemplo: possibilidade de comunicação e expressão por meio do movimento humano gerado pelo corpo; reconhecer e lidar com as diferenças no relacionamento com o outro; perceber o limite de si e de outrem (JESUS, 2008); experimentar o movimento sob diversas formas, tendo o acompanhamento e ritmos diferentes; reconhecer a expressão corporal como forma de linguagem; dramatizar por meio do movimento, fatos, histórias e fantasias; movimentar, adaptando-se a diferentes ritmos; dentre outros (MACHADO;NUNES, 2013).

Os processos de comunicação, expressão dos indivíduos, dos grupos e da relação que são estabelecidas entre si e que possibilitam a detecção, a compreensão e a produção de códigos corporais de comunicação conferem valor adicional a esse conteúdo, pois assumem um papel primordial na formação do cidadão, uma vez que se torna difícil pensar em uma prática cidadã sem atrelamento das questões como o ato comunicativo e expressivo dos indivíduos.

Aspectos como esses são essenciais para o desenvolvimento da participação social e política, do desenvolvimento de atitudes de solidariedade, da cooperação e do repúdio às injustiças, do posicionamento crítico e responsável no que diz respeito às situações sociais, entre tantas outras ações que se espera de um cidadão, e que são preconizados dentre os objetivos a serem alcançados ao final dos ciclos de escolarização do Ensino Fundamental (JESUS, 2008).

Diante da atual conjuntura a que se encontra o trato dado a esse conteúdo, o interessante é que se faça um resgate reflexivo e aprofundado, pelos professores, dos significados, valores e aplicação metodológica deste conhecimento. É como Jesus (2008) arrisca afirmar:

[...] existe a necessidade latente da Educação Física entender melhor a especificidade de tal conteúdo, refletindo e discutindo os meandros ao qual as atividades rítmicas estão inseridas tentando apontar para suas possibilidades de usos e recursos na tentativa de desenvolver aprendizados que sejam realmente relevantes, interessantes e prazerosos para nossos alunos e alunas (p. 25).

Ainda que o entendimento que se tem de tais conteúdos seja insuficiente no processo de compreensão e, conseqüentemente, da ação docente quanto às possibilidades dos mesmos na escola, ocasionado pela falta de aprofundamento dos temas que a eles estão ligados, pela escassez de materiais que os discutam dentro

da Educação Física e pela falta de congruência que os poucos escritos possuem entre si, é preciso fazer-se voltar à cena das propostas curriculares, ser ator principal da Educação Física no nível de equidade com os outros conteúdos, unidades e blocos de conhecimento (JESUS, 2008). As *Atividades Rítmicas e Expressivas* precisam sair dos bastidores de conteúdo coadjuvante e deixar de ser silencioso no cotidiano das aulas de EFE

Temos que ter a compreensão de que esse conteúdo também se faz importante para as crianças e adolescentes, e ainda que a tônica da EF esteja voltada para os esportes, variar o repertório de conhecimentos desse aluno, passeando pelas diversas práticas corporais, é fundamental para a formação da identidade integral desses alunos, pois este aluno ao se ver envolto por essa prática dentro da escola, vai perceber e inter-relacionar os conhecimentos formais com aqueles trazidos da sua bagagem cultural, já que as suas manifestações corporais estão por toda parte, análogo e inerentes à sua ação voluntária. Vai perceber que muitas delas se manifestam nas atitudes do dia a dia, nas brincadeiras de rua, no horário de intervalo da escola, no diálogo com os mais velhos, dentre outras situações práticas (JESUS, 2008).

Apesar de salientarmos alguns dos benefícios deste conteúdo para os atores principais da escola, Diniz e Darido (2015) ressaltam que ainda faltam elementos mais significativos que coloquem este conteúdo presente nas aulas de Educação Física. O que nos leva acreditar que há ainda muito a que se percorrer a tornar esse conteúdo como saber selecionado nas propostas curriculares entre tantos existentes.

## SESSÃO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO

Esta sessão apresenta o desenho metodológico para a consecução e alcance desta pesquisa, bem como destaca todos os passos e etapas envolvidas neste processo. A estrutura desta sessão é pautada no modelo apresentado pelo Professor Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira<sup>17</sup> na sua tese “A proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima” (2016).

Com relação à fundamentação metodológica, foi baseado em Triviños (1987), Bicudo e Espósito (1997), Chizotti (2014), Marconi e Lakatos (2003), Bardin (2016), Barreto (2004), Moreira (1991), Martins (1992) e Oliveira E., (2016). Os referidos autores possuem relevante papel na construção desta sessão, uns por ensinar e dar os direcionamentos para que esta pesquisa se delineasse e outros por colaborar com o modelo proposto seja na parte estrutural, seja para as interpretações fenomenológicas.

### 4.1 A PESQUISA FENOMENOLÓGICA

A fenomenologia trabalha com as descrições do fenômeno que são experienciados pela consciência e não se preocupa em explicar ou analisar as coisas como uma realidade em si. Ela é o estudo das essências, o que a faz ser livre de pressupostos e de pré-conceitos<sup>18</sup> (MARTINS, 1992). É um modelo de pesquisa que tem como ponto fundamental as descrições que consiste em “[...] ir à coisa mesma”<sup>19</sup>, focalizando e situando o que se deseja conhecer no mundo.

---

<sup>17</sup> O pesquisador Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira, é professor titular do Programa de Mestrado de Educação e do Programa de Mestrado do Ensino de Ciências da UERR, na disciplina de Epistemologia das ciências. Coordena grupos de pesquisa envolvendo a temática do Currículo Criativo, em contexto de população multicultural e Educação Integral.

<sup>18</sup> Conceitos prévios que estabelecem o que é para ser visto (BICUDO, 1997, p. 18-19).

<sup>19</sup> É a volta ao mundo anterior à reflexão, voltar ao irrefletido, ao mundo vivido sobre o qual o universo da ciência é construído, ou ainda, retornar ao mundo antes do conhecimento que é falado pelo próprio conhecimento (MOREIRA, 1991; MARTINS, 1992) ou como resume BICUDO (1997, p. 20) “[...] ir à experiência vivida e compartilhada”.

Sobre a pesquisa fenomenológica, Bicudo (1997) nos apresenta alguns esclarecimentos:

A fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em 'modo pelo qual' pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência [...] (BICUDO, 1997, p. 17).

Desta maneira, algumas técnicas próprias serão descritas no desenvolvimento desta sessão para o melhor entendimento do leitor, ressaltando que os procedimentos de elaboração dos instrumentos, coleta e interpretação dos dados seguiu esse rigor.

#### 4.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NA PESQUISA FENOMENOLÓGICA

Para se fazer uma pesquisa na abordagem fenomenológica é necessário aprender e apreender alguns conceitos que são primordiais para a realização fidedigna da pesquisa.

Para conhecer o mundo, a fenomenologia possui um enfoque e o aspecto desse enfoque é denominado de "ir às coisas mesmas", como já relatado anteriormente, o que Martins (1992, p. 57) assegura que "[...] só é possível ao pesquisador através do seu mundo-vida".

Uma importante ressalva é preciso ser pontuada. Martins (1992) afirma que a trajetória metodológica ocorre em três momentos, no entanto, observa que esses momentos não devem ser vistos como uma sequência didática. Embora o autor nos alerte sobre não visualizarmos estes momentos como passos a serem seguidos, entendemos que é importante o leitor compreender os caminhos percorridos por esta pesquisa, principalmente pelo seu caráter descritivo.

Esses três momentos da trajetória metodológica são: a descrição fenomenológica, a redução e a compreensão ou interpretação fenomenológica (MARTINS, 1992).

Durante o processo de pesquisa, a pesquisadora retorna “às coisas mesmas”, e neste retorno, ela realiza o que chamamos de *epoché*<sup>20</sup> ou o conhecido colocar “entre parênteses”. Esse colocar “entre parênteses” é realizado na fase de descrição fenomenológica<sup>21</sup>, que na prática seria caracterizado pelas unidades de significação colocadas na matriz ideográfica, onde se obtém os dados das experiências que os sujeitos desta pesquisa vivenciam.

Na pesquisa fenomenológica, os dados não são descobertos ou não existem a priori, mas se constituem na experiência do sujeito que os vivencia. Buscam-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa, obtidos através de expressões clara sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo investigado e que são expressões descritas para o pesquisador, pelo próprio sujeito que as percebe.

Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências.

O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois os significados expressos pelos sujeitos sobre suas experiências podem variar de sujeito para sujeito e, assim, o pesquisador se defronta com um conjunto de significados (FINI, 1997, p. 28).

Assim, para Martins (1992):

[...] após haver colocado o fenômeno entre parênteses, consistirá em descrevê-lo tão precisamente quanto possível, procurando abstrair-se de qualquer hipótese, pressuposto ou teorias. Busca-se exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno na sua estrutura e nas suas conexões intrínsecas (MARTINS, 1992, p. 56).

O segundo momento desta trajetória é chamado de redução fenomenológica que de acordo Barreto (2004) possui ligação com o terceiro momento. Nessa redução, Martins (1992, p. 59) assegura que o objetivo é “[...] encontrar exatamente que partes da experiência são verdadeiramente partes da nossa consciência, diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas”. É a partir das reduções que se inicia o levantamento das unidades de significação. Para se chegar às unidades significativas foram inicialmente transcritas todas as entrevistas e lidas detidamente pela pesquisadora para fins de avaliação e síntese. Para essa síntese,

---

<sup>20</sup> Significa redução, suspensão ou a retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicações sobre o fenômeno (FINI, 1997, P. 27).

<sup>21</sup> Fase que as percepções da pessoa definem os limiares expressos de troca desta com o mundo (MARTINS, 1992, p. 59)

a pesquisadora buscou auxílio na técnica chamada de “variação imaginativa”<sup>22</sup> para então fazer o levantamento das unidades de significado buscando conhecer a visão dos entrevistados sobre o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal diante da proposta curricular do CAp/UFRR.

De acordo com Martins (1992, p. 60) as unidades de significação “[...] apontam para a experiência do sujeito, isto é, que aponta para a consciência que este tem do fenômeno”. A síntese dessas unidades se faz necessárias, porque nas descrições, os sujeitos apresentam discursos ingênuos que vivenciam uma realidade múltipla e diversa (MARTINS, 1992) e é através do levantamento das unidades de significação que os sujeitos apresentam a essência do fenômeno, aquilo que é essencial.

No terceiro momento, chamado de compreensão fenomenológica<sup>23</sup>, Martins (1992, p. 60) assegura que “[...] a compreensão surge sempre em conjunto com a interpretação”, o que implica dizer que é neste momento que houve “[...] uma tentativa de especificar o ‘significado’ que é essencial na descrição e na redução, como uma forma de investigação da experiência” (MARTINS, 1992, p. 60). É nesta parte da trajetória que se buscou as convergências e as divergências presentes nas descrições e que foram idealizadas nas chamadas matrizes ideográfica e nomotética, que são o ponto de partida para a interpretação do fenômeno. Ressalta-se que nas matrizes ideográficas são expressas as unidades de significação dada pelos participantes da pesquisa e na matriz nomotética, é demonstrada a síntese das unidades de significações categorizadas (OLIVEIRA E., 2016).

#### 4.3 DESENHO GERAL DA PESQUISA

É importante destacar que esta pesquisa tem seus procedimentos metodológicos desenhados e justificados a partir dos seus objetivos, finalidade e modelo de pesquisa fenomenológica. Não é só a elaboração dos instrumentos, a

---

<sup>22</sup> É realizada através de comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que vê como essencial, característico, básico (BICUDO, 1997, p. 21).

<sup>23</sup> Desenvolvimento, por parte da pesquisadora, da compreensão dos discursos através de um olhar do fenômeno (BARRETO, 2004).

coleta de dados e a interpretação das significações dos sujeitos que são delineados pelos objetivos, a fundamentação teórica também está envolvida nesse processo de imbricação. Desta maneira, é importante fazer uma ressalva quanto à perspectiva teórica desta dissertação, a fim de ampliar os conhecimentos especificamente relacionados à pesquisa nesta abordagem:

[...] por se tratar de uma pesquisa fenomenológica, a teoria tem sua importância, mas é compreendida em segundo plano, pois o que de fato mais completamente descreve e representa o fenômeno investigado são as significações dadas pelos sujeitos que vivenciam o fenômeno, por sua vez interpretadas pelo pesquisador (OLIVEIRA E., 2016, p. 32).

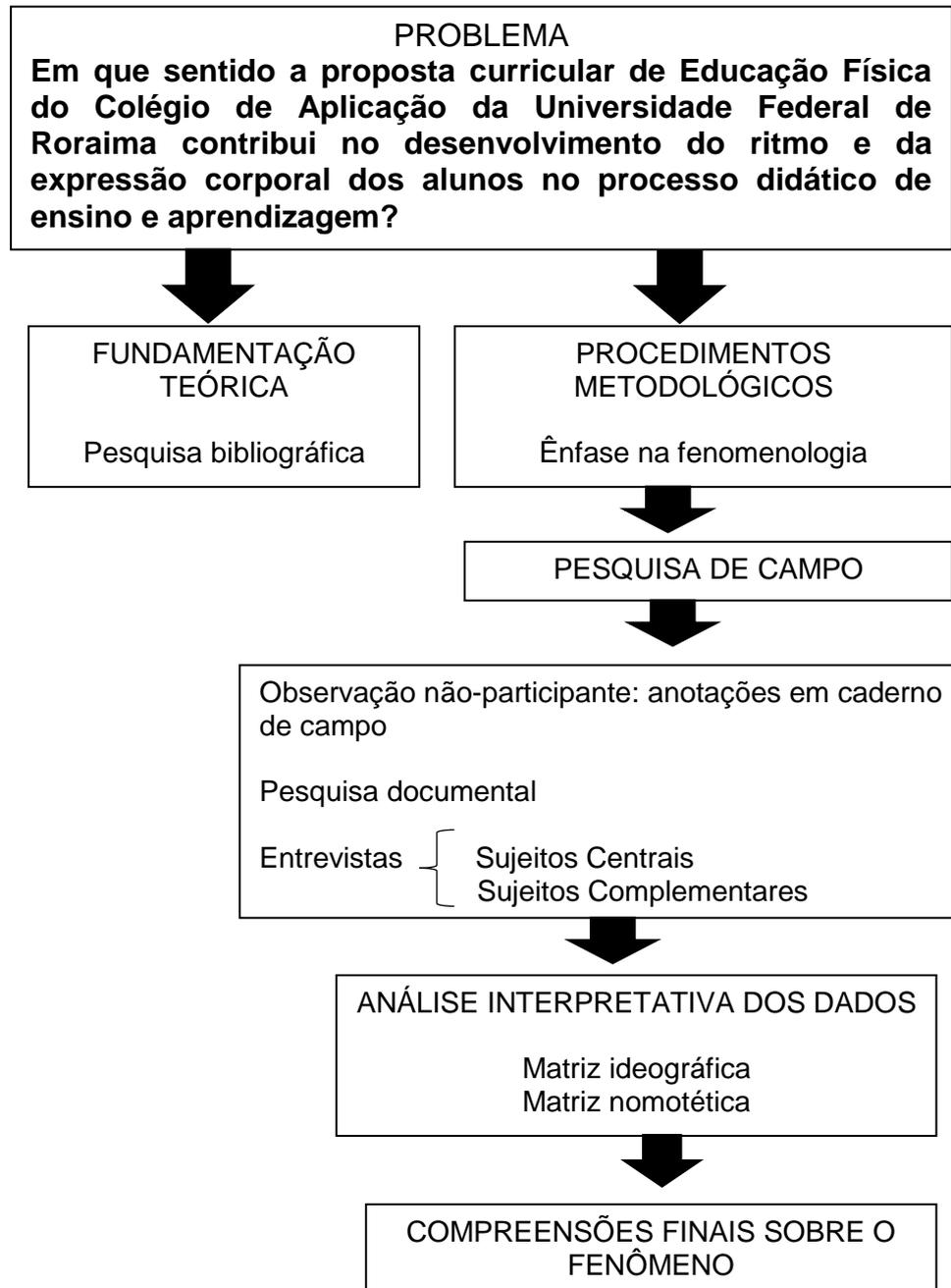
Assim, embora a fundamentação teórica esteja em segundo plano, todas as sessões desta dissertação buscaram embasamento teórico-científico em autores que dialogam na perspectiva do contexto discutido. É uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa por possuir o ambiente natural como fonte direta dos dados e por permitir conforme Chizzotti (2003, p. 221) [...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...].

Martins (1992, p. 55-56) diz que “Ao situar o que desejo conhecer, ou o fenômeno a ser visto e, conseqüentemente, a ser percebido, no pano de fundo do mundo, passo a descrevê-lo”. É como afirma Triviños (1987, p. 110), o método descritivo “[...] pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. E a fenomenologia se sobrevestindo essencialmente pela descrição, vai descrever características, aspectos e elementos visualizados pela pesquisadora quando se desejou conhecer o fenômeno investigado.

Nesta pesquisa definiu-se como fenômeno a concepção dada por Moreira (1991, p. 50) como: “Tudo aquilo que se mostra a si mesmo na sua clareza, na sua luminosidade, diante de uma interrogação”. Portanto, o fenômeno investigado, ou seja, o objeto de estudo desta dissertação, é a proposta curricular do CAp/UFRR.

Para facilitar o desenvolvimento da compreensão desta pesquisa apresentamos o fluxograma baseado em Oliveira E., (2016), no qual sintetiza a trajetória metodológica:

Figura 2 - Fluxograma da pesquisa: problema e metodologia



Fonte: Adaptado de OLIVEIRA E., (2016)

#### 4.4 LÓCUS DA PESQUISA

O espaço delimitado para a pesquisa é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima situado dentro do campus do Paricarana, em Boa Vista, capital do estado de Roraima.

Foto 1- Entrada do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR



Fonte: Registrada por Jardielly Alencar Vasconcelos Martins (2018)

O Colégio atende a duas, das três etapas da Educação Básica preconizadas pela LDB (9394/96)<sup>24</sup>. O Ensino Fundamental na LDB é mencionado como a etapa que possui 09 anos de duração. No entanto, o Regimento Interno do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR (CONSELHO UNIVERSITÁRIO/UFRR, 2008) refere-se à essa etapa da Educação Básica com uma nomenclatura própria, dividindo o Ensino Fundamental em duas etapas. O quadro 4 informa como divide-se as etapas da Educação Básica, ministradas no CAp/UFRR.

---

<sup>24</sup> De acordo com a LDB (9394/96) na educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e é organizada em: pré-escola; ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

Quadro 4 - Segmentos da Educação Básica no CAp/UFRR

<b>SEGMENTOS DO ENSINO BÁSICO</b>	<b>ETAPAS DE ENSINO</b>	<b>Nº DE TURMAS</b>	<b>Nº DE TURMAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Ensino Fundamental	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	5	Matutino	126
	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	8	Matutino	200
Ensino Médio	1º ao 3º ano	6	Vespertino	152
<b>Total de Turmas e Alunos</b>		<b>19</b>		<b>478</b>

Fonte: Da autora, conforme dados da Secretaria do CAp/UFRR.

Cada turma do Ensino Fundamental possui 02 aulas semanais de Educação Física com duração de 50 minutos. O segmento do Ensino Médio conta com apenas 01 aula semanal, com mesma duração.

Com relação à parte estrutural, o CAp/UFRR possui dois locais para a práticas das aulas: o antigo Ginásio de Esportes da UFRR que está desativado desde 2009<sup>25</sup> e a Quadra Poliesportiva do Colégio de Aplicação da UFRR, inaugurado e entregue ao Colégio em 2010 e em funcionamento.

#### 4.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto ao público-alvo, contribuíram com essa pesquisa os sujeitos centrais e os sujeitos complementares. Para a inclusão dos sujeitos centrais, foram definidos alguns critérios, tais como: a) ser graduado em Educação Física; b) ser professor (a) efetivo (a) de EF do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR; c) ministrar aulas de EF para o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e/ou do Ensino Médio; c) ter disponibilidade para participar da pesquisa e d) concordar que suas aulas sejam observadas e feitas anotações no caderno de campo da pesquisadora.

---

<sup>25</sup> O ginásio foi desativado porque necessitava de reforma, no entanto, a reforma nunca foi feita e atualmente serve de depósito para os materiais oriundos de todos os departamentos da UFRR.

Já os critérios de inclusão para os sujeitos complementares foram: a) assumir a atribuição de estar à frente da coordenação pedagógica por pelo menos seis meses de experiência e b) ter disponibilidade para responder a entrevista. O quadro 5, sintetiza os colaboradores desta pesquisa.

Quadro 5 - Colaboradores da pesquisa

<b>OLABORADORES DA PESQUISA</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>TOTAL</b>
Sujeitos Centrais	Professor de Educação Física	03	05
Sujeitos Complementares	Coordenador Pedagógico	03	03
<b>Total</b>		<b>06</b>	<b>08</b>

Fonte: Da autora, conforme dados da Secretaria do CAp/UFRR.

O Colégio de Aplicação-CAp/UFRR possui no seu quadro funcional, um total de 68 professores, sendo 64 efetivos e 04 substitutos. Professores de Educação Física são 05, dos quais desses 05, apenas 03 participaram da pesquisa, por se enquadrar dentro dos critérios de inclusão. Entre os 64 professores, 03 exercem a função de Coordenador Pedagógico, sendo que cada um é responsável por uma etapa da Educação Básica. O Colégio é vinculado ao CEDUC e por esta razão, não existe para quem exerce a direção do Colégio, a nomenclatura “diretor”, mas sim Coordenador Geral da Educação Básica que juntamente com sua equipe pedagógica passa por uma eleição a cada 04 anos.

Pelo quadro 5 percebe-se que nem todos os professores atuantes de Educação Física no Colégio participaram da pesquisa, pois a participação ficou condicionada aos critérios de inclusão do estudo. Porém, a mesma observação não se aplica aos coordenadores pedagógicos, pois todos participaram da pesquisa.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico realizamos a descrição de como ocorreu a elaboração dos procedimentos e instrumentos empregados na coleta de dados; dado o modelo de

pesquisa; a maneira como se procedeu o levantamento de informações junto aos participantes bem como os métodos escolhidos para a interpretação dos dados.

#### 4.6.1 Coleta de Dados

Os passos metodológicos para a coleta de dados desta pesquisa se estruturam na pesquisa bibliográfica, constituída, principalmente por meio de livros, artigos científicos, periódicos, dissertações e teses.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizamos também a pesquisa documental, a fim de analisar a natureza das fontes primárias e específicas acerca da temática do objeto desta pesquisa. Assim, serviram de fonte a Proposta Curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR, os PCNs e a BNCC.

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas com os sujeitos as entrevistas semiestruturadas que buscou desvelar as significações dadas para as atividades rítmicas e expressivas a partir da realidade da proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR. Optou-se por esse tipo de entrevista pela mesma valorizar a presença do investigador e oferecer as perspectivas possíveis para que os entrevistados se sentissem livres e espontâneos para relatar a sua convivência com o fenômeno e assim enriquecer a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

O processo de levantamento das informações juntos aos sujeitos, demandou duas etapas até a consecução das entrevistas. A primeira foi o contato prévio com os sujeitos da pesquisa para solicitar a sua participação e colaboração com a exposição do problema e objetivos da pesquisa e a segunda foram os agendamentos para a realização das entrevistas.

Para a aplicação desse instrumento de coleta de dados, o Colégio disponibilizou o gabinete dos professores de EF que se constitui numa sala climatizada, com mesas e cadeiras para a comodidade dos participantes e pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro para o levantamento de dados com questões abertas focadas em temas específicos e pertinentes ao fenômeno estudado, particularmente voltados para concepção, aplicação e atuação dos sujeitos. Foram gravadas em áudio por meio do aparelho celular Galaxy da

marca Samsung J7 prime de 32g, sendo as informações das entrevistas armazenadas em um pendrive de 16 gigas da marca kingston. Destacamos que algumas questões do roteiro de entrevistas para os coordenadores pedagógicos foram diferentes das questões dos professores de EFE devido ao fato de a atuação e função desses sujeitos os colocarem em situações de diferentes experiências com o fenômeno investigado, principalmente no que tange à vivência com o conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas.

Para a realização e aplicação das entrevistas com os participantes desta pesquisa, foi necessário realizar antes um teste piloto. Esse teste foi realizado no mês de abril de 2018, com uma professora de Educação Física que não faz parte do quadro de professores do Colégio, mas que também vivência e tem contato com o fenômeno investigado em outras instituições. A realização deste teste prévio teve como finalidades: avaliar dúvidas em relação às perguntas; ambiguidade ou repetição das mesmas; verificar a possível necessidade de desmembramento de algumas perguntas, ou ainda, fazer a junção; dentro outros aspectos. Após a aplicação da entrevista piloto, foi possível reavaliar o roteiro de perguntas e realizar algumas alterações, readequando e reestruturando a entrevista.

Com o novo roteiro em mãos e respondidos os critérios de inclusão dos sujeitos para a realização da pesquisa passamos para a etapa de coleta de dados, propriamente dita, com a aplicação das entrevistas.

A entrevista foi aplicada aos sujeitos de forma individual e seguindo a data e horários previamente agendados. Para a participação dos sujeitos foram asseguradas algumas garantias éticas, como por exemplo, a preservação das suas identidades; a liberdade de sua participação, o sigilo e a confidencialidade das informações, garantias essas formalizadas através do TCLE (APÊNDICE C), constantes no projeto aprovado do Comitê de Ética sob o parecer de nº 2.617.099. Esses procedimentos metodológicos foram adotados tanto para as entrevistas semiestruturadas com os professores de EF (APÊNDICE A) como para as entrevistas com os coordenadores pedagógicos (APÊNDICE B).

Nesta etapa da coleta de dados, o comportamento da pesquisadora manteve-se neutro, por entender que este é um momento da pesquisa no qual os sujeitos passam a desvelar o problema, manifestando nos discursos as suas percepções acerca do fenômeno e assim, extraindo a sua essência. Comentários ou

explicações da pesquisadora nesta etapa poderiam de alguma maneira induzir a uma resposta.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado como forma de enriquecer a pesquisa, foi a observação não participante. Segundo Marconi e Lakatos (2003) este tipo de observação consiste em presenciar o fato, mas o investigador não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; é mais um espectador. Para a sistematização das observações foi utilizado um caderno de anotações a fim de captar todas as mensagens observáveis. Ressalta-se que o registro no caderno de anotações foi utilizado como recurso auxiliar para a compreensão do conteúdo das entrevistas, respondendo à pergunta expressa no problema e para a interpretação dos resultados deste estudo.

#### 4.6.2 Interpretação dos dados

Para a interpretação e discussão dos dados significantes, a pesquisadora utilizou dois métodos como auxiliares para a interpretação: a análise de conteúdo e a análise do discurso, por entender que esses métodos dialogam com o modelo de pesquisa fenomenológica.

A análise de conteúdo segundo Bardin (2016, p. 37) “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, e foi um método utilizado como recurso auxiliar, especialmente empregado, na pesquisa documental. Primeiramente, foi realizada a “leitura flutuante”, que segundo Bardin (2016, p. 126) “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Por meio desta técnica, a leitura foi realizada minuciosamente e repetidamente. Fizeram parte dessa técnica de interpretação a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR.

Já a análise de discurso que é “[...] um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala” (CHIZZOTTI, 2014, p. 120) foi usado para a interpretação dos discursos dos participantes entrevistados.

Nos procedimentos para a interpretação e interpretação dos discursos, utilizou-se o recurso das matrizes ideográficas e nomotéticas. A primeira matriz sistematizada foi a matriz ideográfica, com as unidades de significação. O próximo passo foi a construção da matriz nomotética com uma síntese das unidades de significações, já categorizadas.

Nesta fase da interpretação, o processo de *epoché* foi descartado, pois nesse momento deu-se início ao cruzamento dos dados selecionados nas unidades significativas e as informações dadas pela proposta curricular do CAp/UFRR. Em seguida passou-se a demonstrar apontamentos alternativos, sugestões e possibilidades de melhorias para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo dentro do processo didático de ensino e aprendizagem frente a proposta curricular de EF lhe atribuindo significações.

Ressalta-se que a interpretação permitiu desenvolver a compreensão do fenômeno proposta curricular no desenvolvimento do ritmo e expressão corporal como um todo, construindo os resultados desta pesquisa. Por sigilos e questões éticas da pesquisa, optamos por identificar os depoimentos dos participantes como Relatos de Experiência (RE), caracterizando-os pela ordem da entrevista concedida, assim sendo: RE1, RE2, RE3, RE4, RE5 e RE6.

A explicitação e interpretação desses resultados estão demonstrados na próxima sessão.

Quadro 6- Resumo do percurso metodológico

<b>PESQUISA FENOMENOLÓGICA DESCRITIVA</b>			
<b>DESENHO GERAL DA PESQUISA</b>			
<b>Lócus da Pesquisa</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Coleta de Dados</b>	<b>Interpretação</b>
Colégio de Aplicação-CAp/UFRR	<i>Centrais:</i> 03 professores de Educação Física  <i>Complementares:</i> 03 Coordenadores Pedagógicos	Pesquisa bibliográfica;  Pesquisa documental;  Entrevista semiestruturada com perguntas abertas;  Observação não-participante.	<i>Análise de Conteúdo</i> – para a pesquisa documental;  <i>Análise do Discurso</i> – para a interpretação dos discursos dos entrevistados.
<b>TÉCNICAS DE INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES DA PESQUISA FENOMENOLÓGICA</b>			
Matriz Ideográfica e Matriz Nomotética			
<i>1º momento:</i> Descrição	<i>2º momento:</i> Redução	<i>3º momento:</i> Interpretação/Compreensão	

Fonte: Da autora (2018)

## **SESSÃO 5 - SIGNIFICAÇÕES E INTERPRETAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO RITMO E DA EXPRESSÃO CORPORAL NO DIÁLOGO COM A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-CAp/UFRR**

Esta sessão tem como propósito apresentar as interpretações sobre as significações acerca do fenômeno investigado. De forma didática, exibiremos inicialmente a interpretação reflexiva sobre a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR e em seguida, avançaremos para as interpretações dos discursos das entrevistas, tanto dos sujeitos centrais como os sujeitos complementares, buscando respeitar as particularidades e os modos subjetivos da consciência ao perceber e significar o fenômeno estudado (OLIVEIRA E., 2016). Das sínteses reflexivas das entrevistas surgem as matrizes ideográficas que culminam nas matrizes nomotéticas, que são utilizadas nesta pesquisa fenomenológica como esquemas gráficos simbolizando as categorias analisadas sobre a contribuição da proposta curricular para o desenvolvimento dos elementos do ritmo e da expressão corporal.

### **5.1 COMPREENSÃO INTERPRETATIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-CAp/UFRR: princípios e significações**

Os objetivos dessa pesquisa, principalmente os específicos, é que norteiam a interpretação da Proposta Curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR. A Proposta está inserida dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) que data de 2005<sup>26</sup>, quando o Colégio ainda era denominado de “Escola de Aplicação” e que não se concluiu à época. Embora, hoje, a proposta esteja passando por uma reestruturação, nós focamos naquela que o Colégio possui e está em execução para guiar nossos estudos e compreensão.

---

<sup>26</sup> É importante destacar que essa proposta nunca foi concluída e nem legitimada perante os órgãos que fiscalizam o seu cumprimento: Câmara de Educação Básica do Colégio de Aplicação e CEPE, conforme informações prestadas, em conversa informal, com o Coordenador Geral da Educação Básica do referido Colégio.

Buscamos através dos empreendimentos interpretativos desta proposta desvelar de que maneira o ritmo e a expressão corporal são desenvolvidos no processo didático de ensino e aprendizagem, descrevendo e identificando esses elementos enquanto manifestos na formação integral dos alunos.

Sabemos que uma das finalidades do PPP é organizar o trabalho pedagógico, valorizando a identidade da escola e direcionando de forma intencional os caminhos a serem seguidos. Para Vasconcellos (2002), o PPP:

[...] pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir do posicionamento quanto a sua intencionalidade de uma leitura da realidade (p. 17).

É consenso e pragmático que o PPP é reflexo da realidade em que a escola se insere, é a partir dele que os caminhos são traçados e norteados, e embora seja explícito a sua importância para a comunidade escolar e o Colégio de Aplicação-CAp/UFRR existir há 24 anos, a primeira tentativa de construção desse documento político-pedagógico ocorreu em 1998, porém não prosperou. Nova tentativa ocorreu em 2005 e permanece até os dias atuais como uma proposição inacabada, conforme relato extraído dos discursos de RE1 e RE5.

Ainda que o documento não tenha sido avaliado pelas instâncias administrativas da UFRR que legitimam a sua existência e que se configura obsoleto, sinalizamos que as interpretações empreendidas neste tópico da sessão, muito embora nos limite, dialogam com aquele documento de 13 anos atrás.

Na composição deste PPP, tivemos acesso à proposta curricular de Educação Física, e embora um ponto fundamental extraído dos recortes de significações de alguns sujeitos centrais e complementares desta pesquisa tenha sido o relato de não existir uma proposta curricular vigente, é preciso ratificar que a proposta existe, apesar desta não refletir a realidade atual do Colégio.

Mesmo que a proposta se apresente defasada e não se configura como um norte seguido pelos sujeitos desta pesquisa, nos dedicamos a extrair algumas compreensões acerca do que o Colégio se propõe a oferecer aos alunos, professores e comunidade, e suscitar uma breve reflexão sobre a área de conhecimento desta dissertação, que é o componente curricular da Educação Física, o qual não possui uma proposta curricular estruturada nos moldes a que se destina.

No PPP do Colégio é estabelecido como objetivo geral:

Valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social, proporcionando uma educação de qualidade através de um trabalho de parceria entre pais, alunos e profissionais da educação, num processo cooperativo de formação de indivíduos plenos e aptos a construir a sua própria autonomia e cidadania, reconhecendo-se, recomendando-se como ser único, mas também coletivo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2005, sem página).

Na busca de alcançar o objetivo geral, o PPP elenca como objetivos específicos que deve ser valorizado as múltiplas inteligências, que se oportunize a liberdade de expressão, que sejam desenvolvidos princípios de valores e ética, que se construam conscientemente valores cívicos e sociais, dentre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2005). E o que se pode abstrair é que o Colégio possui crenças e valores alicerçados em uma educação que busca contemplar as múltiplas dimensões do homem e que tem como centro a evolução dos agentes ativos em um processo de inter-relação.

A partir dos pressupostos filosóficos e tendências pedagógicas explicitadas dentro do PPP do Colégio, é possível perceber que a proposta subsidia-se de uma forma geral na concepção socioconstrutivista, desenvolvida por Vygotsky. Para essa teoria de aprendizagem, os atores ativos no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos, interagem na consolidação do conhecimento, e esses conhecimentos ocorrem através de um conjunto de processos, que são interiorizados e dão lugar a conquistas individuais e evolutivas, implicando assim na premissa defendida pelo teórico de que o desenvolvimento resulta de um processo histórico, social e cultural (MAHUMANE JÚNIOR, 2017).

A partir do contexto de que a construção e o desenvolvimento do conhecimento ocorrem através da perspectiva social, histórica e cultural propalada pela teoria de aprendizagem adotada pelo Colégio, foi possível identificar que essa concepção está ligada e possui suporte teórico próximo das Teorias Críticas<sup>27</sup>. Autores como Michael Apple, Louis Althusser e os brasileiros Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, discutem currículo nesta perspectiva crítica na qual “[...]

---

<sup>27</sup> São teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Desconfia do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Para estas teorias o que importa é desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2017, p. 30).

efetuem uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2017).

Enquanto as teorias tradicionais de currículo aceitam tudo o que é imposto, não questionam e se importam com a parte técnica de fazer o currículo, observamos na proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR, que se baseia na teoria crítica, que o que se almeja do aluno é que ele seja um questionador do mundo, do homem e da sociedade e que ele reflita sobre a sua realidade e que seja um agente modificador de sua trajetória (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2005).

À luz da teoria crítica do currículo, ainda que esta não seja manifestada explicitamente na proposta curricular de Educação Física, duas abordagens pedagógicas se alinham à essa teoria, seriam elas: a Crítico-Superadora<sup>28</sup>, que foi retratada por um grupo de pesquisadores denominados de Coletivo de Autores no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” lançado no ano de 1992 e a abordagem Crítico-Emancipatória<sup>29</sup> desenvolvida por Elenor Kunz, no livro “Transformação didático-pedagógica do esporte” de 1994 (DARIDO, 2003). Na proposta curricular, elas não estão descritas, mas a maneira de como se concebe os conteúdos que a compõe, indicam para o viés adotado por estas abordagens, quando se direcionam para a origem ideológica crítica.

É pouco o que se consegue abstrair da proposta curricular no que tange ao componente curricular EF, por ela ser um documento escrito em apenas duas laudas. No documento não há esclarecimentos estruturados acerca do que deve ser ensinado aos alunos, a metodologia adotada, a organização do tempo e do espaço e muito menos os critérios de avaliação da aprendizagem.

De maneira muito restrita é exposto alguns conteúdos a serem oportunizados aos alunos do ensino fundamental e nada tem escrito sobre aqueles

---

<sup>28</sup> A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neomarxismo. [...] levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (DARIDO, 2003, p. 08)

<sup>29</sup> É um dos desdobramentos da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar. Assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos (DARIDO, 2017, p.14)

que compõem o ensino médio. E a proposta se limita a elencar que estes conteúdos são: os jogos, esportes, Danças, ginástica e recreação.

É definido pela proposta que através desses conteúdos seja oportunizado o “[...] desenvolvimento integral como cidadão e como ser capaz de criar, transformar e expressar-se buscando a sua própria superação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2005), além disso expressa uma intencionalidade de formar um indivíduo consciente e atuante no meio em que vive e que para isso é preciso que o indivíduo saiba viver em grupo e se expressar, pois entende que “[...] a consciência corporal é imprescindível para a formação do cidadão crítico e atuante no mundo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2005).

A interpretação que se faz dessas intencionalidades é que o Colégio reconhece a importância do desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal para o processo formativo dos alunos, mas que, no entanto, fora essa perspectiva, a organização curricular do Colégio não é definida e este fato torna-se um limitador para a execução da proposta de Educação Física, uma vez que os elementos de discussão desta dissertação, ritmo e expressão corporal, no conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas, ficam relegados a segundo plano quando da falta de uma proposta curricular exequível.

Não se observa na proposta curricular uma proposição e estruturação didática e epistemológica dos conhecimentos a serem desenvolvidos no ensino fundamental e médio, e esse fato permite que os professores que não se sentem qualificados para atuarem com determinados conteúdos, simplesmente se eximem de desenvolvê-los. E essa perspectiva nos conduz a outra observação que foi manifestada nas unidades de significação extraídos dos relatos dos sujeitos centrais e complementares, que fica a critério do professor que ministra as aulas, adotar uma reflexão sobre os conteúdos e assim construir o seu planejamento de acordo com a sua afinidade e não com o que é estabelecido pelas diretrizes curriculares.

Ou seja, a intencionalidade percebida a partir da interpretação sobre a proposta curricular e observada no contexto sociopedagógico do Colégio não difere da percepção significativa relatada pelos sujeitos desta pesquisa, quanto a importância de se legitimar o currículo como o documento que dá vida à escola e que se configure como um norteador da prática docente. O fato de não estar legalmente legitimado ecoa como um dado negativo para todos os atores envolvidos nesse processo educacional, principalmente, os alunos que perdem por não terem

contato com aqueles conhecimentos específicos que só mesmo o espaço formal do Colégio e a Educação Física Escolar são capazes de conceber.

Em síntese, a pesquisa revela que o que existe de fato é uma proposta curricular não reconhecida dentro do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR que a originou há 13 anos. Uma proposta limitada e que não se configura e nem dialoga com as perspectivas sociais, históricas e curriculares sofridas ao longo desses anos, principalmente no que tange às diretrizes, e onde a realidade vivida é manifestamente diferente daquela.

## 5.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES EXPRESSAS NOS RELATOS DOS SUJEITOS

A interpretação das significações dadas acerca do fenômeno investigado pelos participantes dessa pesquisa, aqui compreendidos os sujeitos centrais e complementares, possibilitou entender de que maneira o Colégio de Aplicação-CAp/UFRR procura desenvolver, dentro da sua proposta curricular, os elementos rítmicos e expressivos corporais nos alunos no processo didático de ensino e aprendizagem.

### 5.2.1 Perfil dos sujeitos centrais: formação acadêmica e profissional

Neste subtópico, apresentamos o perfil dos sujeitos centrais quanto à sua formação acadêmica e profissional. As interpretações serão apresentadas através de um quadro para as variáveis: gênero, instituição de formação, ano de graduação e tempo de atuação na Educação Física Escolar.

Desta maneira, no quadro a seguir, demonstramos os dados coletados sobre as variáveis do perfil dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, que se revelam importantes para descrever a maneira como o fenômeno se manifesta e para a interpretação do contexto tomado pela proposta de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR, no desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal no processo didático de ensino e aprendizagem para os alunos. Por isso, recorrer a

essas variáveis fez-se necessário para melhor explicitar algumas compreensões sobre o universo da pesquisa.

Quadro 7 - Identificação dos sujeitos centrais

SUJEITOS	GÊNERO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EFE
RE1	Masculino	IFRR	2015	2 anos
RE2	Feminino	IFRR	2008	11 anos
RE3	Masculino	IFRR	2011	4 anos

Fonte: Da autora (2018).

Entender a representação do quadro 7 nos revela o tipo de relação que se estabelece entre a formação e os conhecimentos específicos do componente curricular da Educação Física, particularmente, àqueles elementos aqui postos em discussão, a saber o ritmo e a expressão corporal, representados pelas Atividades Rítmicas e Expressivas.

A questão de gênero é pontual, pois traz consigo uma premissa que pode ser validada através dos inúmeros estudos que discorrem sobre a temática das Atividades Rítmicas e Expressivas, ao indicar que esse conteúdo parece ser direcionado e ministrado às pessoas do gênero feminino (AMORIM *et al*, 2012). Essa proposição parece não ser explicitada apenas nas aulas de Educação Física Escolar da Educação Básica, ela é reflexo do que acontece nos cursos de formação de professores, o que nos sugere acreditar ser um processo de retroalimentação negativa dessa questão de gênero e podemos ratificar essa compreensão através das significações expressas nos relatos dos professores:

*“[...] eu trabalho atividades rítmicas e expressivas? Sim! Mas como um ponto coadjuvante, não como o papel principal. Não pelo fato de não querer, mas pelo fato de eu não ter tanta intimidade ou tanta confiança para eu trabalhar esse conteúdo” (RE1).*

*“[...] eu, por exemplo, que não tenho prática, habilidade nenhuma com expressão corporal, sei que é importante trabalhar no aluno, mas eu não tenho segurança de trabalhar do ponto de vista prático. Poderia até trabalhar do ponto de vista teórico com eles, fazer algumas discussões, mas é aquela... aquele trabalho prático*

*realmente que os alunos sintam uma confiança em mim a partir daquele tema ali eu não consigo realizar” (RE3).*

O discurso se apresenta diferente quando é desenvolvido pela professora, pois se observa que mesmo com as dificuldades que são próprias e características deste conteúdo escolar, seja em nível de estruturação do conhecimento ou da proposta curricular da instituição escolar ao qual atua, e que são comuns para ambos os sexos, a professora não se sente intimidada para a não vivência deste conhecimento nas suas aulas:

*[...] mesmo com todas as dificuldades, de não ter a proposta curricular, de não ter uma boa formação, dos alunos não chegarem a não ter tido essa vivência nas séries anteriores, eu fui buscar uma qualificação, eu entendo um pouco desse conteúdo, do que precisa ser trabalhado, e então em cima disso eu me planejo para que os alunos tenham essa oportunidade de vivenciar (RE2).*

As significações expressas nos relatos dos professores envolvidos na pesquisa alertam para um dado importante que mostra certo grau de dificuldade encontrada pelos professores do gênero masculino, em relação a essa prática. Eles não se sentem à vontade para ministrar essa prática corporal e também não se sentem estimulados a procurarem formas diversificadas para se familiarizarem com este conteúdo. Mostra também a necessidade de uma formação continuada dos professores que contemple as necessidades e anseios dos alunos, mas para isso é preciso antes que o professor se aproprie dessa necessidade formativa dessa sua incompletude.

Essa questão do gênero é reconhecida até mesmo entre os alunos na hora de experimentar o conteúdo, no entanto, tudo depende da maneira como o professor vai sugerir a sua vivência.

A observação de campo veio a acontecer e coincidir com o período<sup>30</sup> em que o Colégio organizava os estudos para a reestruturação da proposta curricular. Os

---

<sup>30</sup> Os estudos para a reformulação da proposta curricular aconteceram entre os dias 21 e 28 de agosto e 04 a 11 de setembro de 2018.

professores de cada componente curricular se reuniram para montar a proposta competente à sua área de atuação selecionando os conteúdos que fariam parte do currículo desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, numa lógica de organização do conhecimento de iniciar, sistematizar e consolidar. Foi possível observar que os professores de EF, RE1 e RE3, tinham o desejo de excluir da proposta os conteúdos que tratam especificamente dos elementos do ritmo e da expressão corporal por entender a dificuldade particular de desenvolvê-los. No entanto, após argumentos de RE2 em lembrá-los que são conteúdos que fazem parte das diretrizes, RE1 e RE3 se deram por vencidos.

Outra variável interpretada, foi a questão da instituição e ano de formação dos sujeitos centrais. Todos os participantes desta pesquisa graduaram-se na mesma instituição, vivenciaram e experienciaram um mesmo currículo que apesar de ter passados por reformulações, os aspectos formativos quanto ao desenvolvimento e estímulo dos temas aqui explorados, acabaram por permanecer dentro da mesma perspectiva, onde os conhecimentos mais cultivados estavam ligados à tônica da Educação Física, leia-se esportes, priorizando-se as questões técnicas e práticas na formação sobre os artísticos (TREVISAN *et al*, 2016). Muito embora, na matriz curricular do curso de EF para formação do professor, a Dança esteja presente em 03 semestres com: Dança I, II e III.

Além disso, o tempo de atuação na Educação Física Escolar pode ter influência direta também na proposição e vivência deste conteúdo no planejamento das aulas do professor, pelas demandas de experiência, de conhecimento, afinidade, entendimento da oferta de princípios pedagógicos, além do acúmulo propriamente dito de anos de trabalho o que possibilita a esse professor ter mais oportunidades para o desenvolvimento desses elementos rítmicos e expressivos.

Ressaltamos que as condições de gênero e formação inicial mostrarem-se como fatores determinantes na proposição dessa prática corporal nas aulas de EFE, porém não podem vir a ser um estaque para a atuação de professores e professoras. É preciso primeiramente que professores entendam as potencialidades desse conteúdo para a formação de crianças e adultos e da sua importância efetiva nos currículos escolares. Esbarrar em dificuldades geradoras como essas, tendem a ser um fator limitante para a efetivação do currículo, e superá-las perpassa pela ideia do professor comprometido e reflexivo que deve se lançar na busca de novos conhecimentos e no desafio de promover esses saberes por entender, antes de

tudo, o papel dessas aprendizagens como um conhecimento peculiar e indispensável para o caráter formativo e global dos alunos.

### 5.2.2 Perfil da formação acadêmica e profissional dos sujeitos complementares

O quadro 8 descreve o perfil dos sujeitos complementares quanto às seguintes variáveis: formação acadêmica, ano de graduação, tempo de exercício na atividade de docência e tempo de atuação frente à coordenação pedagógica no Colégio de Aplicação-CAp/UFRR.

Quadro 8 - Identificação dos sujeitos complementares

SUJEITOS	FORMAÇÃO			GRAD.	DOCÊNCIA (anos)	COORD. (anos)
	Graduação	Especialização	Mestrado			
RE4	Matemática	Metodologia do ensino da matemática	Profissional em matemática	2004	16 anos	4 anos
RE5	Letras	Não tem	Estudos da Linguagem	1998	31 anos	3 anos
RE6	Geografia	Relações Fronteiriças	Recursos Naturais	1994	28 anos	3 anos

Fonte: Da autora (2018)

O termo “coordenador pedagógico” não aparece explicitamente na LDB (9394/96), ele está subjacente no artigo 64 na nomenclatura “supervisão” da referida lei quando trata da formação de profissionais para assumir os cargos de confiança que envolve administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (BRASIL, 1996). A verdade é que a identidade profissional do coordenador pedagógico é historicamente confundida com a supervisão, e esta por sua vez, tem suas funções arraigadas desde os primórdios, à fiscalização do ensino e de atuação dos professores dentro do espaço escolar (RAMOS, 2013) e que, apesar da nomenclatura vigente e predominante nas escolas ser a de “coordenador pedagógico” ainda é preciso melhor caracterizar este profissional que possui papel de promover a formação continuada dos docentes, auxiliando-os na mediação de suas práticas no contexto educacional.

Faz parte das atribuições a serem desenvolvidas pelo coordenador acompanhar o trabalho pedagógico dos professores que estão diretamente ligados à

sua coordenação. O papel de coordenador, não se restringe a resolver questões burocráticas, mas sim, acompanhar os professores, independentemente da área de formação, buscando promover a formação continuada desses professores, orientar o seu trabalho, verificar a execução do currículo e os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda que a LDB expresse que para assumir essa função na Educação Básica não precisa necessariamente e exclusivamente ser pedagogo, mas que a formação em nível de mestrado ou doutorado também habilita o profissional para este exercício percebemos pela realidade do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR que as generalidades na formação acadêmica e o contato não expresso com a proposta curricular vigente, que atualmente passa por reformulações, implicam em um fator limitante para o cumprimento e execução curricular.

Os coordenadores pedagógicos atuantes no Colégio, antes de exercerem essa função, são previamente também professores, e como tais, a sua experiência e tempo de exercício na atividade docente são ligadas à sua área de formação. Alguns deles começaram a lecionar antes mesmo de se graduarem, como é o caso de RE5 e RE6 e todos possuem contato e conhecimento do fenômeno aqui estudado, a proposta curricular.

O tempo de exercício à frente da coordenação pedagógica no referido *lócus* de pesquisa, nos revela que não há um estabelecimento direto de relação entre coordenação e professor quanto à orientação para a prática, efetivação e promoção de conteúdos no segmento de atuação desse docente, como nos revela um trecho do discurso “[...] nós não fazemos essa orientação digamos assim direcionada, orientação para o professor” (RE5) e “A minha orientação não é específica nesse sentido [...]” (RE4).

Muito embora, o trabalho do coordenador pedagógico para a realidade do Colégio mostre-se distante no acompanhamento didático-pedagógico para o universo de professores aqui estudados, as significações desses sujeitos entendidos como complementares, revelam-se importantes para compreender o modo como a proposta curricular tem contribuído ou não para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal no processo didático de ensino e aprendizagem, haja vista que também é de competência desses coordenadores primar pela construção de conhecimentos responsáveis pela formação dos alunos, numa perspectiva de compromisso ético-político (VERDERI, 2009).

### 5.3 DESVELANDO A CONCEPÇÃO DE ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para o tratamento das significações descritas pelos sujeitos desta pesquisa acerca do fenômeno investigado, utilizamos quadros representativos como forma de demonstrar as ideias desveladas apoditicamente<sup>31</sup>.

Buscando responder ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, que corresponde a conhecer como os professores entendem as Atividades Rítmicas e Expressivas, selecionamos as significações mais importantes extraídas dos discursos dos sujeitos centrais e complementares que revelam a essência do fenômeno, e que foram sistematizadas por meio de recortes através do levantamento das unidades de significação demonstrados na matriz ideográfica (APÊNDICE D). A partir das unidades, as significações foram categorizadas e demonstradas na matriz nomotética (APÊNDICE E), onde nessa matriz é possível observar as convergências e divergências que são relatadas a partir da percepção dos sujeitos que vivenciam e experienciam o fenômeno.

#### 5.3.1 Significações dos sujeitos centrais sobre o conceito das Atividades Rítmicas e Expressivas

O quadro 9 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos centrais pertinente à questão 2 (APÊNDICE A), que se refere ao conceito do conteúdo Atividades Rítmicas e Expressivas a partir de uma compreensão em relação às diretrizes curriculares.

---

<sup>31</sup> Significa aquilo que é demonstrado, é evidente e não se pode negar (OLIVEIRA E., 2016, p.75)

Quadro 9 - Matriz nomotética das significações acerca da concepção manifestada sobre as Atividades Rítmicas e Expressivas

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>Percepção das Atividades Rítmicas e Expressivas</b>	RE1, RE2	Significado do conteúdo expresso através do seu papel formador.
	RE1, RE2, RE3	A compreensão do conteúdo não se limita à Dança.
	RE1	O ritmo e a expressão corporal não se restringem ao conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas.

Fonte: Da autora (2018).

As significações que emergem da consciência dos sujeitos centrais sobre a categoria concepção das Atividades Rítmicas e Expressivas, nos revela alguns dados convergentes relacionados à como se concebe esse conteúdo dentro das aulas de Educação Física Escolar. Não foi possível extrair dos discursos um conceito formal sobre o que seria essas Atividades Rítmicas e Expressivas, o que dialoga com a teoria exposta na fundamentação teórica, da sessão 3 desta dissertação *“Significando as Atividades Rítmicas e Expressivas no contexto da Educação Física Escolar: um olhar sobre a proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR”*.

Os sujeitos centrais dessa pesquisa expressaram a sua percepção desse conteúdo a partir da sua experiência ou convivência com o fenômeno investigado e o que é relatado aqui resulta do conhecimento apresentado por eles.

Muito embora não haja uma definição formalizada, as significações expressas desvelaram que o conteúdo se manifesta e justifica como parte integrante de uma proposta curricular a partir da importância significativa que o mesmo se propõe dentro das perspectivas formativas para o desenvolvimento integral do aluno.

Foi unânime entre os sujeitos da pesquisa que a compreensão para o trabalho pedagógico e didático deste conteúdo não se restringe à aplicabilidade de aulas específicas de dança, pelo contrário as conceituações expressas pelos professores revelam que *“[...] ela é uma das manifestações do tema das Atividades Rítmicas e Expressivas” (RE3)*, o que vem a desmitificar um pouco dessa concepção majoritária de Dança e que vai de encontro com o que é preconizado pelos PCNs

quando tratam esse conteúdo como um bloco que engloba outros subconteúdos e que também foi corroborado pela pesquisa feita por Jesus (2008) quando revela que há um reconhecimento deste conteúdo como mais abrangente que a dança. Embora haja este entendimento, a nova proposta de orientação curricular da Educação Básica, a BNCC, diverge deste pensamento quando se limitou a informar essa prática corporal apenas como “Danças”.

Uma significação não menos importante dada por RE1, revela que percebe os elementos que compõem o conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas, a expressão corporal e o ritmo, como não específicos deste conteúdo, e por esta razão, entende que o fato de não contemplar esse conteúdo na sua prática docente não impede que os alunos se apropriem dessas aprendizagens, embora ressalte que não faça trabalhos específicos para o desenvolvimento desses elementos e que a sua vivência e experimentação por parte dos alunos se dá de maneira subliminar e implícita. O que foi possível ratificar, durante a observação que fizemos, em uma conversa informal com RE1, em que revelou que não destina aulas específicas para trabalhar com esse conteúdo durante todo o ano escolar.

### 5.3.2 Significações dos sujeitos complementares sobre a importância da expressão corporal e do ritmo na formação do aluno

O quadro 10 demonstra as significações categorizadas dos sujeitos complementares referente à questão 2 (APÊNDICE B) que levanta a importância da expressão corporal e do ritmo na formação do aluno.

Quadro 10 - Matriz nomotética das significações categorizadas sobre a importância da expressão corporal e do ritmo na formação do aluno

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>A importância do conteúdo</b>	RE4, RE5, RE6	Percepção da importância do conteúdo para a formação dos alunos.
	RE4, RE5	Entende como se manifesta o conteúdo nas ações do dia a dia.
	RE4	A Educação Física não valoriza o conteúdo.
	RE6	Não abstraiu ideia sobre como vai ser desenvolvido na formação do aluno.

Fonte: Da autora (2018).

A maneira como os sujeitos complementares percebem a importância da expressão corporal e do ritmo na formação do aluno define as suas significações na proposta curricular.

Nas descrições feitas na categoria acima, é possível identificar que é grande o número de incidência no que se refere à compreensão das Atividades Rítmicas e Expressivas no processo de desenvolvimento dos alunos nas dimensões que vão para além do físico e biológico, mas que englobam aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

Os coordenadores apesar de não possuírem formação em Educação Física conseguem expressar como o conteúdo se manifesta nas ações do dia a dia escolar e que ultrapassam também os muros da escola e por compreenderem, entenderem e perceberem como o conteúdo dialoga com as demandas formativas do aluno, não deixam de manifestar através das suas abordagens particulares livres, o grau de relevância que esse conteúdo tem para afirmar a sua presença nas propostas curriculares.

Algumas unidades significativas aparecem em menor incidência, mas por se tratar aqui de uma pesquisa fenomenológica em que valoriza a experiência e convívio com o fenômeno, as mesmas não podem ser excluídas das interpretações. Dessa maneira, o discurso de que “a Educação Física não valoriza o conteúdo” (RE4) é uma significação que precisa ser levada a cabo nesta discussão. Na percepção do sujeito entrevistado, ainda que haja um reconhecido valor desse conteúdo para a formação dos alunos, os professores de Educação Física tendem a negligenciá-lo nas suas aulas, o que culmina numa desvalorização na prática docente e uma supressão de saberes específicos para os alunos.

### 5.3.3 Significações dos sujeitos centrais sobre as possibilidades pedagógicas do conteúdo Atividades Rítmicas e Expressivas

O quadro 11 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos centrais pertinente à questão 3 (APÊNDICE A), que trata das possibilidades pedagógicas do conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas.

Quadro 11 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das possibilidades pedagógicas do conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>Possibilidade pedagógica</b>	RE1, RE2	Não tem proposta curricular para nortear a prática docente quanto as possibilidades pedagógicas desses conteúdos.
	RE1	A aplicação do conteúdo passa pelo conhecimento do professor e não pela proposta.
	RE2, RE3	Descreve algumas possibilidades pedagógicas para desenvolver o conteúdo além da Dança.

Fonte: Da autora (2018).

Ao fazer a interpretação desta categoria com o intuito de conhecer como o professor trabalha com este conteúdo, como o utiliza no processo didático de ensino a partir da proposta curricular do Colégio, foi possível observar que das significações desveladas nas respostas dos entrevistados o discurso convergente foi para a não existência dessa proposta curricular. Quando os entrevistados revelam esse dado, eles focalizam que não há um currículo prescrito, estruturado e normatizado que norteie a sua prática pedagógica para o ensino da expressão corporal e do ritmo. O que acaba coincidindo com a incidência revelada que quando o professor se propõe a ministrar aulas de Atividades Rítmicas e Expressivas, o conhecimento e o procedimento metodológico adotado para a exposição das aulas emerge da experiência e do conhecimento prático e livre do professor.

No entanto, observou-se que apesar de dois entrevistados revelarem a falta de uma proposta curricular estruturada, as ideias convergiram para a descrição de algumas possibilidades pedagógicas para a exposição do conteúdo no qual não o vislumbra apenas a partir da ótica da dança e uma dessas falas parte justamente do professor RE3 que se caracteriza como um professor que possui um entendimento menos conexo em relação a esse conteúdo.

É preciso ressaltar que o professor só vai reconhecer outras possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento deste conteúdo quando a sua visão emergir do entendimento e compreensão acerca dos princípios que dão sustentação e

estruturam este conhecimento, visto existir como já relatado, uma ideia predominante e fragmentada do conteúdo para as aulas de EFE.

#### 5.3.4 Significações dos sujeitos sobre a orientação do trabalho para a execução curricular

O quadro 12 demonstra as significações categorizadas dos sujeitos complementares referente à questão 3 (APÊNDICE B) que se refere à orientação do trabalho para a execução curricular.

Quadro 12 - Matriz nomotética das significações categorizadas sobre orientação do trabalho para a execução curricular

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>Orientação para o trabalho docente</b>	RE4, RE5, RE6	Não existe orientação específica.
	RE4, RE6	Professores são independentes para executarem a proposta.

Fonte: Da autora (2018).

Sabemos que dentre as funções do coordenador pedagógico, orientar e conduzir melhor o trabalho do professor é uma das suas prerrogativas dentro do ambiente escolar. Apesar de essa ser uma premissa, a interpretação que emerge das significações dadas pelos sujeitos da pesquisa é que não existe essa orientação para o cumprimento do currículo escolar. E quando esta não faz parte da realidade escolar, o professor se vê livre e desimpedido para praticar um currículo imaginário que não reflete aquilo que as diretrizes curriculares preconizam.

Foi possível extrair de uma unidade significativa relatada por um dos coordenadores que o fato de não haver um direcionamento para o trabalho pedagógico, não isenta o professor de cumprir o que a proposta curricular recomenda, o professor é livre para fazer o seu planejamento, desde que “[...] dentro da competência deles, da disciplina deles, procure explorar o máximo possível, o currículo e a proposta dos currículos deles” (RE4).

O que emerge das significações nos permite observar que não há uma ponte estabelecida entre coordenação e professor. E desta maneira culmina para a falta de um direcionamento, organização e unidade de trabalho para a execução curricular, e quando ocorre essa inexistência, nos mostra o despreparo dos coordenadores para cumprir seu papel dentro da escola. O que acaba sendo uma via de mão dupla: o coordenador não subsidia o trabalho do professor com orientação e formação continuada e o professor manifestamente livre deixa de subsidiar os alunos para as demandas efetivas do currículo.

Faz-se importante revelar aqui que esse aspecto da não orientação e relação direta de coordenação e professor foi ainda mais evidente quando os sujeitos centrais, durante a observação de campo, relataram à pesquisadora que desde o início do segundo semestre de 2018 estavam sem um coordenador fixo nas etapas do ensino fundamental para acompanhar o trabalho do professor.

#### 5.4 SIGNIFICAÇÕES E DESVELAMENTOS SOBRE COMO AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS ESTÃO DESCRITAS NA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAP/UFRR

Para responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que trata de descrever de que maneira as Atividades Rítmicas e Expressivas estão presentes na proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAP/UFRR, recorreremos aos recortes das significações essenciais dos sujeitos da pesquisa que subsidiam a interpretação e que para esta são utilizados os mesmos critérios já descritos no tópico 5.3.

##### 5.4.1 Significações dos sujeitos referentes à sua percepção de como as Atividades Rítmicas e Expressivas são desenvolvidas e estimuladas na proposta curricular

O quadro 13 apresenta as significações dadas pelos sujeitos centrais e complementares em relação à questão 4 (APÊNDICES A e B). Por A questão trata de como os sujeitos percebem o desenvolvimento e o estímulo das Atividades Rítmicas e Expressivas na proposta curricular.

Quadro 13 - Matriz nomotética das significações categorizadas sobre o desenvolvimento e o estímulo das Atividades Rítmicas e Expressivas na proposta curricular

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>Desenvolvimento das Atividades Rítmicas e Expressivas na proposta curricular</b>	RE1, RE2, RE3 RE4, RE5	Os eventos do Colégio são propulsores para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo
	RE5	A maneira como o corpo do aluno fala em conversas com a gestão
	RE6	Os elementos não são desenvolvidos porque o currículo não tem sido praticado

Fonte: Da autora (2018).

Os eventos que o Colégio promove ao longo do período letivo, foram descritos na categoria acima com um maior número de incidências de significações, tanto dos sujeitos centrais como complementares. Foi possível perceber através das significações, que a realidade do Colégio reflete o que a literatura comumente vem apontando ao longo dos anos, de que as Atividades Rítmicas e Expressivas, enquanto conhecimento do componente curricular da EF, não tem se efetivado e ganhado espaço dentro da prática pedagógica dos professores e que a sua vivência tem sido focada em apresentações comemorativas com fins artísticos ligados a alguma data festiva (QUEIRÓS, 2002). Embora a forma de apresentação e vivência do conteúdo mais expressiva dentro do Colégio esteja arraigada quase que exclusivamente às festividades, quase porque dentre os professores entrevistados, RE2 contempla essa prática corporal nas suas aulas de EF, é presumível que de alguma maneira os elementos expressivos e rítmicos estejam sendo estimulados a partir da proposta curricular.

Os eventos que fazem parte do calendário escolar do Colégio e que acontecem ao longo do ano letivo são vários, dentre eles podemos destacar: a Gincana Cultural, o Festival Cores e Linguagens, o Encontro Cultural Pedagógico e Científico, o Festival Folclórico, dentre outros, todos com o objetivo de despertar o processo criativo e comunicativo dos alunos em interação com seus pares e professores, o que possibilita aos alunos uma leitura das diferentes culturas que fazem parte do seu cotidiano.

Duas outras manifestações da consciência dos sujeitos entrevistados foram relatadas. Uma revela que consegue perceber esse estímulo a partir da maneira como o aluno se porta nos raros momentos que coordenação e aluno têm contato. Segundo relato, o modo como o corpo do aluno fala e se expressa, significa que o professor está trabalhando elementos que pontuam esse desenvolvimento e isso só torna nítido que a prática do professor coaduna com a consecução e oportunização dos elementos que suscitam a vivência dos componentes rítmicos e expressivos, ainda que por meio dos eventos.

Já outra significação extraída dos recortes de significação, pontua que o currículo da escola não é praticado e nem refletido, sendo assim, acredita que esses elementos não são vivenciados dentro dos muros da escola.

#### 5.4.2 Significações dos sujeitos em relação às limitações da proposta curricular

O quadro 14 apresenta as significações dadas pelos sujeitos centrais e complementares referentes à questão 5 (APÊNDICES A e B) que discute as limitações percebidas na proposta curricular para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo nos alunos.

Quadro 14 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das limitações percebidas na proposta curricular

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>Limitações da proposta curricular</b>	RE2, RE3	Não existir a proposta formal e estruturada é uma limitação.
	RE1	Nunca ter tido contato com a proposta é uma limitação.
	RE1, RE3	O professor desconhece como trabalhar esse conteúdo.
	RE2	A dificuldade do professor limita e restringe a aplicabilidade do conteúdo em algumas séries.
	RE4	Resistência dos alunos com o conteúdo.
	RE4	Falta criatividade do professor para trabalhar esse conteúdo de Atividades Rítmicas e Expressivas
	RE5, RE6	Restringe a limitação aos recursos materiais e espaço físico.

Fonte: Da autora (2018).

Essa categoria sugere uma convergência de significações interessantes quando revela que a maior das limitações seja a própria falta de uma proposta curricular. Nos discursos dos professores, de forma geral, impera a fala de não se conhecer a existência da proposta, ou como relata RE1, até sabe que ela existe, mas que nunca teve contato, e, que, portanto, caracteriza este fato como uma limitação.

Outra limitação ou dificuldade encontrada, é que o professor não sabe como desenvolver pedagogicamente esse conteúdo, ou seja, se a proposta não dá esse direcionamento, o professor por questões muitas vezes ligadas à sua formação inicial, a falta da continuidade de estudos após a sua formação, interesse, e também norteamento não despertam para o interesse de uma prática docente que contemple esses conhecimentos.

A questão das formações tem sido uma passagem corriqueira nos discursos dos professores, seja ela a inicial ou a continuada. E o que podemos inferir é que se o professor teve uma formação técnica superficial e pouco aprofundada no que concerne a esses saberes, ele precisa superar esse obstáculo e embasar o seu fazer docente buscando o caminho da formação continuada para transpor essa dificuldade. Entendemos que a busca pelo aprimoramento dos conhecimentos sobre este conteúdo, de alguma forma precisa ser significativo para a sua prática. Mas quando analisamos que os objetivos de aprendizagem são para serem alcançados pelos alunos, deslocamos essa significação para a questão da prática reflexiva. O professor exercendo o seu papel e compreendendo que a necessidade do conteúdo é para contemplar uma formação global dos seus alunos, conseguirá tornar essa prática corporal como um vetor de atenção para o seu processo de inovação pedagógica (BARROS, 2014).

Outra significação observada e relatada é que esses conteúdos são mais experimentados nos anos iniciais e dessa forma, quando não há a oferta desses conteúdos nas demais etapas da educação básica deixa de existir uma progressão desses conhecimentos. Quando uma proposta deixar de fazer essa orientação curricular, por simplesmente não existir, acaba deixando lacunas e espaços abertos e conteúdos de cunho unicamente esportivos passam a ser a mais fiel tônica das aulas de EF e as outras práticas corporais ficam em segundo, terceiros planos, ainda que haja uma normatização curricular vigente nas diretrizes indicando a sua proposição.

Outra significação diversa que apareceu nos discursos dos entrevistados fala da resistência dos alunos em participar das aulas de expressão corporal e de ritmo, o que sugere ser também uma limitação para a execução da proposta curricular. E de fato, esse é um dado que não pode ser negado, em virtude das aulas de Educação Física, historicamente possuírem como conteúdo hegemônico os esportes e os alunos terem um grande apreço por elas.

A falta de criatividade do professor para promover esses conteúdos nas suas aulas estimulando a participação dos alunos e a falta de recursos materiais e espaço físico também apareceram nas significações extraídas entre os principais fatores limitantes da proposta.

## 5.5 INTERPRETAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para a consecução do terceiro objetivo específico que trata de interpretar as contribuições curriculares para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal na prática didática do processo de ensino e aprendizagem, utilizamos os critérios já descritos em tópicos anteriores, no qual utilizamos os discursos dos sujeitos para a interpretação das significações dadas como essenciais ao fenômeno.

### 5.5.1 Significações sobre as contribuições do currículo para desenvolver a expressão corporal e o ritmo no processo didático de ensino aprendizagem

O quadro 15 apresenta as significações dadas pelos sujeitos centrais referente à questão 6 (APÊNDICE A) que trata de levantar algumas contribuições do currículo no processo didático de ensino e aprendizagem para promover o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal.

Quadro 15 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das contribuições curriculares para promover o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>Contribuição curricular para a prática didática</b>	RE1	A formação inicial implica em como vai se refletir a transposição desse conteúdo.
	RE1	A proposta obsoleta não influencia na prática.
	RE2, RE3	Não há contribuição se não existe proposta.
	RE1, RE2, RE3	A falta da proposta dá margem para trabalhar o que se deseja.
	RE3	O conteúdo não é contemplado na prática de ensino.

Fonte: Da autora (2018).

As representações apodíticas em torno das contribuições curriculares conforme relato de experiência com o fenômeno, feitas pelos sujeitos centrais da pesquisa e interpretada pela pesquisadora, nos mostra uma convergência que foi assinalada em praticamente todas as questões aqui interpretadas: que o Colégio não possui uma proposta curricular. E que se não existe uma proposta, não há de se existir contribuição curricular para o processo didático de ensino e aprendizagem, principalmente em relação aos saberes aqui discutidos, o que culmina numa liberdade e autonomia para o professor praticar um currículo que atenda as suas afinidades e gostos e não com o que o aluno precisa ter em sua formação, o que sugere uma exclusão deste conteúdo dos programas curriculares. No entanto, algumas outras significações foram possíveis de ser extraídas dos discursos que focaram para além da inexistência de um currículo, mas que não se articulam diretamente com a categoria contribuição curricular.

Conforme as significações relatadas, a formação inicial, novamente ela, possui uma parcela de influência na mediação e transposição desses conhecimentos para os alunos, o professor reflete muito o currículo no qual foi formado, seja numa perspectiva mais humanista ou tecnicista. Além disso, foi relatado também por um dos sujeitos, que a proposta arcaica que não reflete a realidade atual do Colégio acaba por não trazer nenhuma influência sobre a prática pedagógica porque não há o contato direto com a mesma.

### 5.5.2 Significações sobre as contribuições do currículo para desenvolver a expressão corporal e o ritmo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos

O quadro 16 apresenta as significações dadas pelos sujeitos complementares referente à questão 6 (APÊNDICE B) que trata de levantar algumas contribuições do currículo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos para promover o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal.

Quadro 16 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das contribuições curriculares para promover o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal no processo de ensino e aprendizagem dos alunos

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>Contribuição curricular</b>	RE4, RE5	A sala de dança é uma contribuição curricular.
	RE5	Proposta curricular definida traria mais contribuições.
	RE6	O planejamento e a prática do professor são uma contribuição para esse desenvolvimento

Fonte: Da autora (2018).

Por meio das significações extraídas foi possível perceber que para os coordenadores pedagógicos, pensando na atual realidade do Colégio, a maior contribuição que o currículo fez até então, para a mediação dos elementos ritmo e expressão corporal no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, perpassa singularmente pela construção de uma sala de dança. Embora a sala seja realmente uma verdade, a mesma se constitui apenas como um espaço físico, a qual não possui boa acústica e nem recursos estruturais adequados para se configurar como tal. Além disso, passa a maior parte do ano escolar servindo de depósito para os materiais diversos que não possuem espaços para serem alocados. Desta maneira, é uma “contribuição” ilusória.

Outra significação relatada faz menção à ideia de que se houvesse uma proposta curricular definida e vigente, poderiam ser observáveis mais contribuições para o desenvolvimento desses elementos, porque assim seria mais fácil fazer articulações para esse fim.

Dos recortes de significação, foi extraída a categoria a qual informa que o planejamento pensado e estruturado do professor e, conseqüentemente a sua prática embasada por esse planejamento, tende a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos elementos do ritmo e da expressão corporal. Mas esta é uma realidade, infelizmente, que nem sempre se faz presente. RE6 entende que se o professor planejar seguindo o currículo escolar não há porque alguns conhecimentos fiquem de fora das aulas, no entanto, nem todos os professores planejam e seguem a proposta curricular, o que culmina na priorização dos conteúdos esportivos como hegemônicos, conclusão esta que se deu por meio da observação de campo no Colégio.

### 5.5.3 Significações dos sujeitos à construção da proposta curricular considerando a realidade vivida

O quadro 17 apresenta as significações dadas pelos sujeitos centrais e complementares referente à questão 7 (APÊNDICES A e B) que trata da importância ou não da construção de uma proposta curricular a partir da realidade vivida.

Quadro 17 - Matriz nomotética das significações categorizadas acerca da construção da proposta curricular

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS</b>
<b>Construção da proposta curricular a partir da realidade vivida</b>	RE1, RE5	Articular o que já se sabe com o que precisa ser aprendido
	RE2, RE3	Legitimar a prática docente a partir da vivência experienciada
	RE4	Significação do conteúdo para a realidade concreta
	RE5	Motivação para as aulas

Fonte: Da autora (2018).

A questão que fala do currículo a partir da realidade vivida, veio como última pergunta da entrevista semiestruturada por questões de encadeamento do que a pesquisa investiga e se delinea. Ela fecha a pesquisa com as significações dos professores e coordenadores pedagógicos. Assim, na matriz das significações acima

extraídas dos relatos, as respostas dos entrevistados revelam duas incidências citadas que não apresentam convergências como as demais categorias quando se fala em um currículo construído a partir da realidade vivida. Uma categoria expressa que o currículo assim construído refletirá numa maior “significação do conteúdo para a realidade concreta” e a outra de que coadunará em “motivação para as aulas”.

Já as categorias que mais expressaram convergências, revelam que um currículo construído a partir da realidade vivida fortalece o enlace entre o que o aluno já tem de experiência, vivência e conhecimento e o que através de uma avaliação diagnóstica ele precisa ainda conhecer sobre determinado conteúdo específico. Além disso, nas descrições feitas na categoria acima, os professores relatam que esse currículo pensado e construído a partir de um olhar sobre a realidade que o circunda, tende a legitimar a prática docente e reafirmar e garantir alguns saberes que emergem dessa realidade.

Mostram também a importância de uma interseção positiva entre o propósito político e normativo com os saberes da escola para a efetivação de uma aprendizagem sustentável significativa para o aluno. Nesse processo interseccionado, que se caracteriza como uma simbiose entre saberes explícitos e tácitos, o currículo se revela criativo (OLIVEIRA E., 2018) e, assim, se faz capaz de estimular e potencializar a criatividade mental e promover a completude do processo formativo e integral de crianças, jovens e adultos, pois entendemos que a compreensão da realidade de contextos sociais além de contribuir para a formação da identidade cidadã do aluno, vai colaborar também com a sua participação nas relações sociais, culturais e políticas (JESUS, 2008).

Desta maneira, entendemos que as significações livres dos sujeitos, somadas à observação de campo da pesquisadora e as significações interpretadas na proposta curricular, contribuíram de forma decisiva para conhecer e compreender o fenômeno investigado e responder ao problema de pesquisa que objetivou investigar as contribuições da proposta curricular no processo didático de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal nos alunos.

## COMPREENSÃO FINAL SOBRE O FENÔMENO EM SEU PROCESSO DE DESVELAMENTO

A importância e a maneira de como se desenvolvem o ritmo e a expressão corporal nos alunos do Colégio de Aplicação-CAP/UFRR que vivenciam aquela proposta curricular foi demonstrada no decorrer desta pesquisa.

A proposta para o nosso objeto de estudo surgiu de inquietações a partir da prática pedagógica inicialmente nas escolas municipais e depois no referido Colégio de atuação e *lôcus* desta pesquisa. Sabendo que a prática é reflexo do currículo vivenciado, buscamos investigar o fenômeno da proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAP/UFRR à luz da pesquisa fenomenológica a fim de extrair a essência por meio dos sujeitos que tem contato e experiência direta com o fenômeno.

O desenvolvimento da pesquisa foi construído a partir do objetivo geral que se debruçou em compreender como a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima contribui no desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal dos alunos no processo didático de ensino e aprendizagem. Acreditamos que tal propósito foi atingido, em razão dos dados construídos e interpretados.

Através das descrições formadas pelas experiências de vida na convivência com o fenômeno, foi possível fazer algumas inferências acerca do processo didático de ensino e aprendizagem desses elementos do ritmo e da expressão corporal a partir da prática corporal *Atividades Rítmicas e Expressivas*.

O conjunto de nossas interpretações, a partir do que foi desvelado por meio das significações dadas ao fenômeno pesquisado pelos sujeitos centrais e complementares da pesquisa, apontou um dado que se sobrepôs a todos os outros: a de que as entrevistas foram utilizadas como um espaço para tecer opiniões críticas em relação à falta de uma proposta curricular estruturada e vigente. No entanto, é preciso ressaltar que para alguns professores ela se quer existe e que para outros a proposta estava apenas obsoleta, e por esta razão, não exequível dentro do Colégio.

A pesquisa apontou que o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal tem acontecido de maneira muito peculiar e não alicerçada pela proposta curricular. A formação do aluno para aprendizagens desses elementos não tem sido abordada no sentido de o sujeito ser capaz de se apropriar dessa prática corporal nas aulas de EFE, mas sim, que a sua vivência fica muito mais restrita às maneiras

informais que se configuram através das apresentações culturais para os eventos festivos do Colégio, talvez por sua caracterização mais artística, expressiva, ritmada, musical e comunicativa.

Foi possível também perceber que as significações dos professores acerca de sua prática didática e curricular, denotam que as Atividades Rítmicas e Expressivas na proposta curricular, se configuram como um desafio a ser estudado e implementado nas aulas de Educação Física Escolar, dada as particularidades e complexidade deste conhecimento epistemologicamente ser singularizado e de difícil, na percepção de alguns professores, aplicabilidade metodológica. Desta forma, as convergências e divergências identificadas, nos discursos e práticas curriculares dos professores são interpretadas de maneira a compreender que esses elementos urgem de maior robustez na aplicabilidade do processo de ensino e aprendizagem do Colégio.

Além disso, a interpretação dos dados nos permitiu também perceber que tanto professores quanto coordenação refletem o desejo latente da existência de uma proposta curricular que melhor oriente o trabalho pedagógico para as aulas de Atividades Rítmicas e Expressivas no contexto da EFE. Reflete ainda das interpretações a necessidade dos professores investirem em formação continuada e da coordenação assumir a sua identidade real para promover a formação contínua e orientar os trabalhos pedagógicos e, assim, ressignificarem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e promover a vivência de todos nas práticas corporais que se fazem importantes no processo formativo dos alunos considerando a realidade vivida deles.

Embora o discurso predominante tenha sido a ausência da proposta curricular, o que limitou muito as significações e interpretações dado que o fenômeno investigado é a proposta curricular, entendemos que os professores sustentam e orientam a sua prática baseado em diretrizes curriculares nacionais para a EF, e neste caso, foi apontado os PCNs e agora a BNCC, e que coordenadores confiam que o professor promova a execução curricular e sua prática alicerçada por essas diretrizes.

Diante das descrições do fenômeno, numa ideia de compreensão final, os resultados encontrados permitem retorno dialógico e reflexões pontuais para o Colégio, principalmente pelo fato da proposta curricular atualmente estar passando por uma reestruturação e reformulação. É necessário entender que só mesmo uma

proposta curricular estruturada e atual é capaz de subsidiar e transformar a prática docente com destaque para todos os conhecimentos sem a supervalorização de um conteúdo em detrimento do outro.

É preciso que novas formas de garantia do equilíbrio entre os conteúdos sejam repensadas, pois nenhum deve ser esquecido quando pensamos e falamos em ser integral, principalmente quando consideramos que a visão dicotomia corpo/mente vem sendo largamente rechaçada pela comunidade acadêmica ao longo dos anos. O currículo precisa dialogar com as demandas contemporâneas, ser reflexo e um contributo para a formação integral dos alunos, que se comunicam e se expressam a partir de uma nova linguagem, e por esta razão é urgente uma releitura dos propósitos curriculares em relação a essa prática corporal no campo da EFE e, especificamente, no Colégio de Aplicação-Cap/UFRR.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, K. P. et al. A importância da dança para o reconhecimento dos surdos sobre a sua corporeidade: um relato de experiência. In: **V CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. Brasília. 2010. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2176/1236>>. Acesso em: 3 set. 2018.
- AMORIM, et al. Rítmica e dança nos currículos dos cursos de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 743-758, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15089>> Acesso em: 26 ago. 2018.
- ASSIS, M. D. P. et.al. Dança na escola: um estudo a partir do discurso dos envolvidos. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 10, n. 14, p. 297-318, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=256>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, D. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. . Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARROS, A. M. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física**: análise do Currículo do Estado de São Paulo. 2014. 195p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108695/000764370.pdf?sequence=1>> Acesso em: 04 jul. 2018.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. 2. ed. Piracicaba. Editora Unimep, 1997.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASILEIRO, L. T. **Dança – Educação Física**: (in)tensas relações. 2009. 473p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251781/1/Brasileiro\\_LiviaTenorio\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251781/1/Brasileiro_LiviaTenorio_D.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 24 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939. Dispõe sobre a criação da escola nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 ago 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais de Educação Física: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 96p. 1997b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais de Educação Física: ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 114p, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.793, de 1º 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. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/edfisica/artigos/pagina-teste/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CAMARGO, M.L.M. **Música/Movimento:** um universo em duas dimensões, aspectos técnicos e pedagógicos da Educação Física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física:** polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 19º ed. Campinas. Papyrus, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo. Cortez- Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor, 1992.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA.  
Aprova o Regimento Interno do Colégio de Aplicação-Cap/UFRR. Resolução n. 004 de maio de 2008. Boa Vista. Reitoria da Universidade Federal de Roraima.

CRUZ, E. D; COFFANI, M. C. R. S. Dificuldades e desafios para o ensino de dança, nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental II. **Revista Kinesis**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan-jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18229/10797>>. Acesso: 11 jan. 2018.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: Revista Portuguesa de educação. Ano 2003 / vol 16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal, p. 221 – 236. Disponível em: <[http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf)>. Acesso: 25 out. 2018

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2º ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

DIAS, R. S. **O currículo da rede estadual de ensino de São Paulo: análise e crítica das professoras de Educação Física**. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3821461](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3821461)> Acesso: 18 jul. 2017

DINIZ, I. K. S.; DARIDO S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832015000300353&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832015000300353&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 17 jan. 2018.

EHRENBERG, M.C. GALLARDO, J.S.P. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, v.11, n. 2, p. 121-126, 2005.

EYNG, A. M. **Currículo Escolar**. 2º ed. Ver. e atual – Curitiba: IBPEX, 2010. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11MCE.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2018.

FIAMONCINI, L. Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, vol. 6, p. 59-72, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16055/9839>> Acesso em: 20 ago 2018.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril, 2004. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2827/1441](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2827/1441)> Acesso em: 06 dez. 2017.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida; ESPOSITO, Vitória H. C. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

FORQUIN, J. C. **Currículo e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUX M. **Dança Experiência de Vida**. Norberto Abreu e Silva Neto (Tradutor). 2ª Edição. São Paulo: Summus, 1983.

FREITAS, A. **Geografia e História de Roraima**. Ed. Ver. e ampl. Boa Vista, IAF, 2009.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S (Org.). São Paulo, Cortez, 8º ed. v. 46. p. 59-81, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação Sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31. n. 113. p.1355-1379. Out-Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2017.

GÓES, A.P.M.V.; et al. **Dançando ao som do silêncio**. Ed. Especial – artigo II. **Boletim Fiep**. v. 83, 2013. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net>>. Acesso em: 02 de set. 2018.

GONDIM, N. A; MESSA, S. S. **Percorso histórico da implantação do curso de educação física em Roraima: de escola técnica à instituto federal**. 2017. 74p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista, 2017.

HENKEL, Q. M.; ILHA, P. V. Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física: sua influência no planejamento das aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. **BIOMOTRIZ**, v.10, n. 01, p. 136 – 150, Jul./2016. Disponível em <<file:///C:/Users/ufrr/Downloads/3966-11082-2-PB.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

JESUS, G. B. **As atividades rítmicas e a educação física escolar: possibilidades de um trato em um outro ritmo**. 2008. 215p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96063>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

JORGE, L. **Inovação Curricular: além da mudança dos conteúdos**. 3º edição. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2007. p.17-55, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>> Acesso em: 9 out. 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículos**. 1º ed, 4º reimpressão. Editora Cortez – São Paulo – Brasil, 2011.

MACHADO, J. R. M.; NUNES, M. V. S. **Educação Física no Ensino Fundamental I**. Editora Wak. Coleção Corpo, Movimento e Saúde. Rio de Janeiro, 2013.

MAHUMANE JÚNIOR, A. F. As práticas de geografia escolar na visão socioconstrutivista: uma estratégia do ensino centrado do aluno. **REVISTA GEONORTE**, v.8, n.29, p.101-115, 2017.

MALDONADO, D. T. **Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar**. 344p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/ufrr/Downloads/DissertaodeMestradoDanielMaldonado.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poésis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MATIAS, V. C. B. Q. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.62-75, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/matias.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MEDEIROS, A. G. A; SANTOS, S. R. S. A dança como conteúdo das aulas de educação física: uma perspectiva a partir dos parâmetros curriculares nacionais. In. V Congresso Nordeste de Ciências do Esporte, 2014, Guanambi-BA. **Anais...** Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, p. 85-92, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/ufrr/Downloads/6437-22694-1-PB.pdf>> Acesso em: 9 mar. 2018.

MENESES, R. A. **Fatores Motivacionais para a prática da Educação Física Escolar**. 51p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Porto Alegre. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87665/000911755.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 12 dez. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Coletânea Indagações sobre currículo**. Org. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17- 48, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 5 out. 2017.

MOREIRA, W. W. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1991.

OLIVEIRA, E.R. **A Proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima**. 262p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4491555](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4491555)> Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grupo de estudos currículo criativo, ambiente e cultura**. Boa Vista: UERR, 2018. 10f. Digitado. (Projeto cadastrado no Diretório CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/6343260886849900](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/6343260886849900)).

OLIVEIRA, R.G. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. 378p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/ufrr/Downloads/A%20Heran %20dos%20descaminhos%20da%20fo rma o%20do%20estado%20de%20Roraima.pdf](file:///C:/Users/ufrr/Downloads/A%20Heran%20dos%20descaminhos%20da%20formao%20do%20estado%20de%20Roraima.pdf)> Acesso em: 21 abr. 2018.

OLIVEIRA, S. M. S. **Dança na escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos**. 143p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Disponível em: <<https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mpe/Sandra-Maria-da-Silva-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. 4ª. Ed. São Paulo, Summus, 1988.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal, Porto editora, 2001.

PAIVA, I. M. R. **Brinquedos Cantados**. 3º edição. Editora Sprint. Rio de Janeiro, 2003.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 6º edição. Campinas, SP. Editora Papirus, 1997.

PERINI, C. G. **A cultura popular e as atividades rítmicas: um estudo de caso em uma comunidade de raiz étnica germânica**. 2002. 87p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC,

2002. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84459>> Acesso em: 17 jan. 2018.

QUEIRÓS, I. L. V. B. G. Movimentando-se, jogando e dançando com música: atividade rítmica uma prática pedagógica da educação física e do lazer. **ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer**. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2002. Disponível em: <[http://www.redcreacion.org/documentos/enarel14/Mt\\_dc06.html](http://www.redcreacion.org/documentos/enarel14/Mt_dc06.html)>. Acesso em: 03 out 2018.

RAMOS, I. S. A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE. 2013. Curitiba. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 13092-13101, 2013.

RE1 – **Entrevistado 1:** depoimento [2018]. Entrevistadora: Jardielly Alencar Vasconcelos Martins. UFRR – Boa Vista (RR). Gravação em celular. Entrevista concedida à autora.

RE2 – **Entrevistado 2:** depoimento [2018]. Entrevistadora: Jardielly Alencar Vasconcelos Martins. UFRR – Boa Vista (RR). Gravação em celular. Entrevista concedida à autora.

RE3 – **Entrevistado 3:** depoimento [2018]. Entrevistadora: Jardielly Alencar Vasconcelos Martins. UFRR – Boa Vista (RR). Gravação em celular. Entrevista concedida à autora.

RE4 – **Entrevistado 4:** depoimento [2018]. Entrevistadora: Jardielly Alencar Vasconcelos Martins. UFRR – Boa Vista (RR). Gravação em celular. Entrevista concedida à autora.

RE5 – **Entrevistado 5:** depoimento [2018]. Entrevistadora: Jardielly Alencar Vasconcelos Martins. UFRR – Boa Vista (RR). Gravação em celular. Entrevista concedida à autora.

RE6 – **Entrevistado 6:** depoimento [2018]. Entrevistadora: Jardielly Alencar Vasconcelos Martins. UFRR – Boa Vista (RR). Gravação em celular. Entrevista concedida à autora.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2018.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. F; SILVA, J. R. A dança na educação física escolar: de banalizada á conteúdo curricular imprescindível. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, 20 a 23 de outubro, 2014. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Vitae/Educa%C3%A7%C3%A3o>>

[3%A3o%20F%C3%ADsica/A%20DAN%C3%87A%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20ESCOLAR.pdf](#)> Acesso em: 20 ago. 2018.

SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. As Danças na Mídia e as Danças na Escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002. Disponível em:<  
<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/273/256>>  
 Acesso em: 02 de nov 2018.

SCHRAMM, M. M. F. **História da educação de Roraima: o Colégio Normal Regional Monteiro Lobato (1960-1970)**. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2013. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MILEN%20MARGARETH%20FERNANDES%20SCHRAMM.pdf>>  
 Acesso em: 29 mar. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3º edição. 9º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

TREVISAN, P. et al. **Atividades Rítmicas e Expressivas: no ritmo do cotidiano escolar**. Volume 8, Curitiba: Editora CRV , 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Colégio de Aplicação-CAp. **Manual do Colégio de Aplicação – Cap**. 51p, Boa Vista, 2018.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação-CAp. **Projeto Político Pedagógico**. Boa Vista, 2005.

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com os sujeitos centrais do Colégio de Aplicação-Cap/UFRR**

Nome do professor (a): \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Titulação: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício da atividade de docência: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no Colégio de Aplicação-Cap/UFRR: \_\_\_\_\_

Segmento de atuação no Colégio de Aplicação-Cap/UFRR: \_\_\_\_\_

### **Abordar temas sobre:**

1. Fale sobre sua formação acadêmica e atuação profissional.
2. Fale como o significado do conteúdo curricular Atividades Rítmicas e Expressivas se apresenta a você, a partir de sua compreensão em relação às diretrizes curriculares.
3. Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas do conteúdo que trata das Atividades Rítmicas e Expressivas na perspectiva da Proposta Curricular do Colégio de Aplicação.
4. Fale sobre como você percebe que as Atividades Rítmicas e Expressivas são desenvolvidas e estimuladas em relação à proposta curricular do Colégio de Aplicação.
5. Considerando a proposta curricular, fale sobre se há limitações percebidas por você para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo nos alunos.
6. Fale sobre a sua prática didática, destacando algumas contribuições do currículo da escola, percebidas por você, para promover o desenvolvimento da expressão corporal e rítmica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
7. Fale sobre a importância de uma proposta curricular construída a partir da realidade vivida, como possibilidade de desenvolvimento de Atividades Rítmicas e Expressivas.

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com os sujeitos complementares do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR**

Nome do professor (a): \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Titulação: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício da atividade de docência: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na coordenação do Colégio de Aplicação-Cap/UFRR: \_\_\_\_\_

Segmento de atuação no Colégio de Aplicação-Cap/UFRR: \_\_\_\_\_

Abordar temas sobre:

1. Fale sobre sua formação acadêmica e atuação profissional.
2. *Fale sobre como você percebe a importância da expressão corporal e rítmica na formação do aluno.*
3. *Fale sobre como você orienta o trabalho dos professores para a execução curricular para a prática da expressão corporal e do ritmo.*
4. Fale sobre como você percebe que as Atividades Rítmicas e Expressivas são desenvolvidas e estimuladas em relação à proposta curricular do Colégio de Aplicação.
5. Considerando a proposta curricular, fale sobre se há limitações percebidas por você para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo nos alunos.
6. *Fale sobre algumas contribuições do currículo da escola, percebidas por você, para promover o desenvolvimento da expressão corporal e rítmica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.*
7. Fale sobre a importância de uma proposta curricular construída a partir da realidade vivida, como possibilidade de desenvolvimento de Atividades Rítmicas e Expressivas.

## **APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) em pesquisas com seres humanos**

**Instituição:** Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

**Título:** O (des) compasso das Atividades Rítmicas e Expressivas frente a Proposta Curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFRR

**Pesquisador:** Jardielly Alencar Vasconcelos

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa **O (des) compasso das Atividades Rítmicas e Expressivas frente a Proposta Curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFRR**. O objetivo desta pesquisa científica é analisar de que maneira a proposta curricular de educação física do colégio de aplicação da Universidade Federal de Roraima contribui para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo dos alunos no processo didático de ensino, a justificativa desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal dos alunos contemplados pela proposta curricular do Colégio de Aplicação-Cap/UFRR, além de buscar dar maior suporte à prática pedagógica dos professores de forma mais sistematizada, na tentativa de contemplar todos os conteúdos da área. Para tanto, faz-se necessária (o) que para a metodologia de coleta de dados seja utilizado a aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais e elaboração do Caderno de Campo. As entrevistas serão gravadas e os relatos serão mantidos em sigilo, servindo apenas para os fins da pesquisa, não se revelando os nomes dos participantes. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os registros de voz serão transcritos para o papel e os registros ficarão de posse da pesquisadora por cinco anos e após esse período serão incinerados.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº 2.617.099 e o Colégio de

Aplicação da Universidade Federal de Roraima, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, em duas vias, é para certificar que eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos referentes apenas ao cansaço físico e mental de permanecer minutos sentados envolvidos pela colaboração da pesquisa com a entrevista. No entanto, ainda que gere desconforto, não haverá nenhum tipo de comprometimento, ou nenhum risco grave à saúde física e mental dos envolvidos. Para isso, haverá flexibilização do tempo das entrevistas, de forma que se a mesma se prolongar haverá um tempo para descanso, ida ao banheiro, beber água ou ainda se alimentar. Estarão à disposição dos participantes da pesquisa: sala refrigerada e arejada com cadeiras confortáveis, mesa e água.

Estou ciente de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ (pesquisador responsável) declaro que

serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12 e da Res. CNS nº 510/16.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para fone: (095) 99125-1147, da responsável pela pesquisa, professora Jardielly Alencar Vasconcelos, com endereço residencial na Avenida da Terra, 482, Cidade Satélite, cep 69317-462, Boa Vista-RR.

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 – Bairro Canarinho (sala 201)

Tel: (95) 2121-0953

Horário de funcionamento: segunda, quarta e sexta das 08 às 12 horas.

## APÊNDICE D: Matrizes Ideográficas das Unidades de Significação

Quadro 1: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 2: Fale como o significado do conteúdo curricular Atividades Rítmicas e Expressivas se apresenta a você, a partir de sua compreensão em relação às diretrizes curriculares.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RE1	RE2	RE3
<b>Significação a partir da sua importância para o aluno</b>	X	X	
<b>Compreensão para além da dança</b>	X	X	X
Na realidade é bem mais do que essa questão só da dança... Atividade rítmica e expressiva ela acaba acompanhando você querendo ou não, a pessoa durante toda a trajetória como a questão de se portar diante dos outros, como se posicionar, como usar o corpo para passar alguma mensagem, como expressar isso através do corpo...dentro assim da minha concepção das diretrizes eu abordo muito como professor a questão do esporte, a questão do ritmo a gente percebe em todo o esporte. Tem um ritmo e tem uma expressão corporal...A dança é uma atividade rítmica e expressiva, mas não é a única. Eu analiso dessa forma...Vai muito além... Porque olha, se fosse só a dança pouco se trabalharia a atividade rítmica e expressiva dentro das escolas, porque muitos utilizam esse conteúdo fora da dança.	X		
...ela tem a ver com as práticas corporais, é utilizar a expressividade e o ritmo para que formem os alunos, para que eles saibam se comunicar no meio em que eles vivem...eu acho que está pecando nesse quesito na proposta curricular, em cima do referencial, em cima das diretrizes que o foco é na dança... existem outras formas que a gente pode trabalhar também esse bloco de conteúdos.		X	
... pelo conhecimento que eu tenho, vejo que ela faz parte das			X

diretrizes, mas que ela não é um conteúdo amplamente abordado...Eu vejo que a dança é uma das manifestações do tema das atividades rítmicas e expressivas...			
--	--	--	--

Quadro 2: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 2: Fale sobre como você percebe a importância da expressão corporal e rítmica na formação do aluno.

<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>
<b>Importância da expressão corporal e rítmica na formação do aluno</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Eu percebo duas coisas: primeiro – é importante a questão da expressão corporal porque nós não conversamos, não nos comunicamos apenas por olhares e palavras, a gente se comunica também por gestos... o aluno aprende a se comunicar através das expressões corporais, então eu acho isso extremamente importante... EF pelo que percebo é muito mais valorizado a questão do esporte, do que a expressão corporal propriamente dita... Então assim, não vejo assim muito a valorização da parte da EF pra essa questão da comunicação nas aulas do Ensino Médio.	X		
Eu percebo sim, até em uma entrevista de emprego uma pessoa precisa se portar de uma forma, ter controle na verdade do seu corpo dos seus movimentos para se portar de tal forma que não transpareça muitas coisas que ela não quer que sejam evidenciadas. Então penso que o aluno desde o primeiro aninho tendo já esse controle, essa formação, isso vai torná-lo uma pessoa mais consciente do seu corpo, dos seus movimentos, dos significados desses movimentos e ter uma postura melhor. Porque além da nossa voz, nosso corpo fala muito. Então eu acho isso bem importante.		X	
Sempre achei importante, desde que aplicada com objetivo e finalidade para o educando.			X

Quadro 3: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 3: Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas do conteúdo que trata das Atividades Rítmicas e Expressivas na perspectiva da Proposta Curricular do Colégio de Aplicação.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RE1	RE2	RE3
<b>Do ponto de vista da proposta não há um direcionamento</b>	<b>X</b>		
<b>Indicou possibilidades</b>		<b>X</b>	<b>X</b>
Quanto a essa questão do currículo aqui do colégio, a gente percebe que não tem algo assim norteador para a área de Educação Física. E se não tem nem para a área de Educação Física, não tem para os conteúdos específicos dessa área..	X		
Eu posso utilizar a dança sim! Mas os outros elementos dela também... mas a gente pode trabalhar em cima de outras coisas, de outras atividades também. Eu posso utilizar as mímicas, as brincadeiras cantadas, eu posso utilizar também os jogos que possam envolver a questão da expressividade, envolver a questão do ritmo... a imitação de animais com o corpo...os jogos de mímica, por exemplo, acho que tudo isso aí entra dentro desse aspecto de atividades rítmicas e expressivas.		X	
Entrando na proposta curricular do colégio especificamente, primeiro que eu nem conheço, pelo o que eu sei acho que não tem uma proposta curricular geral da Educação Física, quanto mais voltada especificamente para essa área...mas a imitação dos animais com o corpo...os jogos, as mímicas, tudo isso entra também dentro desse aspecto de atividades rítmicas e expressivas.			X

Quadro 4: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 3: Fale sobre como você orienta o trabalho dos professores para a execução curricular para a prática da expressão corporal e do ritmo.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RE4	RE5	RE6
<b>Não há orientação específica</b>	X	X	
<b>Liberdade curricular para o professor – abstraiu-se essa ideia</b>	X		
A minha orientação não é específica nesse sentido, mas que eles, dentro da competência deles, da disciplina deles, procurem explorar o máximo possível, o currículo deles. Os professores são muito independentes e livres para explorarem bem, claro que tem que seguir o nosso parâmetro curricular... eu não tenho muita competência para entrar em relação a isso porque eu não domino todas as áreas... a minha orientação no sentido deles é que eles procurem explorar o máximo possível, e que valorize mais a EF não só como desporto.	X		
Não especificamente, só em alguns casos, como por exemplo, em alguns eventos... Mas essa orientação formal, nós não temos... nós não fazemos essa orientação digamos assim direcionada, orientação para o professor. Nós fazemos em alguns casos para alguns grupos que irão se apresentar em eventos da escola.		X	
No Cap, os professores sempre tiveram e continuam tendo autonomia e liberdade para a realização de seus planejamentos e execução destes. Nunca foi, de fato, necessária uma orientação aos professores de Educação Física, porque eles já trazem consigo a visão e a formação acerca da importância das atividades rítmicas que proporcionem o desenvolvimento da expressão corporal. A orientação curricular pauta-se nas conversas e compartilhamento de experiências entre professores e coordenação, bem como no encaminhamento de ações, principalmente por parte dos professores, que contemple o desenvolvimento global das crianças [...].			X

Quadro 5: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 4: Fale sobre como você percebe que as Atividades Rítmicas e Expressivas (a expressão corporal e o ritmo) são desenvolvidas e estimuladas dentro da proposta curricular do Colégio de Aplicação.

<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>
<b>As festividades do Colégio é que propicia esse estímulo</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
... sempre tem alguns eventos onde isso é o foco.. onde isso é expresso. Em geral, existe um apoio que deveria se um pouco maior... pelo menos já tem um incentivo...a gente começa a perceber, por exemplo, quando eles criam a sala de dança, quando eles criam o evento folclórico, querendo ou não por detrás daquilo ali é um incentivo, não é?	X		
...o colégio não tem a proposta curricular... mas existem os eventos que o colégio disponibiliza ao longo dos anos que o foco são as manifestações culturais, como o festival folclórico...cores e linguagens que sempre estão envolvendo as práticas corporais como a dança e os outros elementos que o aluno tem que utilizar o recurso da expressão para se comunicar. Então eu vejo que o colégio já trabalha isso, falta agora colocar, documentar direitinho.		X	
...é difícil falar porque não existe uma proposta, apesar de esta estar em processo de construção... mas o estímulo que eu vejo para essas atividades, as rítmicas e expressivas, vem de alguns professores que as trabalham por conta própria em suas aulas de EF.. e as apresentações em festivais que acontecem ao longo do ano no colégio.			X

Quadro 6: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 4: Fale sobre como você percebe que as Atividades Rítmicas e Expressivas (a expressão corporal e o ritmo) são desenvolvidos e estimulados dentro da proposta curricular do Colégio de Aplicação.

<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>
<b>Desconhece quanto ao desenvolvimento e estímulo na proposta</b>	X		X
<b>Ideia ligada às festividades escolares</b>	X	X	
Não são desenvolvidas nas aulas do Ensino Médio. Eu percebo em outras áreas, por exemplo, apresentações de trabalhos, de danças em eventos da escola como: festival folclórico, dia do índio, consciência negra, então os professores trabalham nessa perspectiva de estar promovendo essas atividades.	X		
Eu percebo isso nos eventos. Porque nos eventos nós temos todos os segmentos se apresentando. Então os alunos mostram naquela prática, naquele momento o que foi trabalhado, o que o professor trabalhou. Então esse é o momento que a gente tem mais visibilidade. E em alguns momentos, mas assim muito raro, quando a gente chama o aluno para conversar. Aí nós podemos observar a postura deles com relação ao que estamos falando...		X	
Noto que nem todos os professores da área colocam em prática o que é para ser feito no currículo.			X

Quadro 7: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 5: Considerando a proposta curricular, fale sobre se há limitações percebidas por você para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo nos alunos.

<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>
<b>A ausência da proposta é uma limitação</b>	X	X	X
<b>Insegurança profissional para trabalhar esse conteúdo</b>	X		X
<b>Resistência dos alunos</b>		X	
Olha eu diria que em recurso material a escola tem. Tem agora a sala de dança.. tem quadra...material de som se	X		

quiser utilizar e de vídeo também... Agora o recurso humano é que talvez seja o que mais precisa ser analisado com mais cuidado... se não for trabalhado, não tem como... Então eu digo assim que talvez o maior empecilho nisso, é justamente a parte humana, de saber como pegar esse material que o colégio tem, os espaços e saber trabalhar.			
A primeira limitação é que não existe a proposta... o segundo ponto é que esse conteúdo simplesmente não é trabalhado nos outros segmentos, porque tem essa dificuldade, que o professor ele não entende de que forma ele vai trabalhar esse conteúdo... já que não tem uma proposta pra nortear a gente, os alunos chegam com um certo déficit nas séries... não podemos deixar de focar que tem que ser trabalhado... além disso, tem uma certa resistência em relação ao gênero, os meninos têm mais dificuldade de aceitação do conteúdo ARE...mas a forma como o professor aborda esse conteúdo é que vai influenciar esse aluno a praticar e entender aquela atividade para a vida dele no cotidiano... eles vão começar a incorporar, agir, a transformar a prática do cotidiano deles essa vivência nas aulas de EF, com esse contato das AREs.		X	
Eu considero assim que a própria ausência dessa proposta já é uma limitação, porque já que não tem um programa a ser seguido o professor faz se quiser ou não, ou seja, se torna uma limitação. E outra: do ponto de vista pessoal, como não tem, eu me sinto meio que sem a obrigação, sem a necessidade de trabalhar aquele conteúdo específico.			X

Quadro 8: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 5: Considerando a proposta curricular, fale sobre se há limitações percebidas por você para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo nos alunos.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RE4	RE5	RE6
<b>Resistência dos alunos</b>	X		

<b>Professor sem criatividade</b>	X		
<b>Falta de recursos materiais</b>		X	
Uma das limitações é que fica difícil para o professor adaptar ao gosto do aluno, componentes rítmicos dessa proposta. Eu acho que para eles realmente complica muito por conta da resistência dos alunos em não fazer atividade que não seja só o desporto. Outro aspecto esbarra na falta de criatividade do professor. Porque acho que o professor poderia ter ferramentas para motivar esse aluno.	X		
Sim, penso que uma limitação seja a falta de material para as aulas diárias dos professores de EF para trabalhar essas expressões, nós temos uma sala de dança, mas a sala não é equipada.		X	
Na proposta antiga, não há uma clareza quanto ao que será trabalhado em relação às atividades que envolvem ritmos e expressão corporal. Mas creio que a partir da reestruturação do PPP o que faltou antes será contemplado. Em relação ao que percebo no dia a dia da escola, alguns professores têm empreendido em muitos momentos letivos atividades rítmicas e expressivas, tornando suas aulas mais prazerosas. As únicas limitações que percebo hoje estão relacionadas ao tempo (disponibilidade) e ao espaço (físico).			X

Quadro 9: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 6: Fale sobre a sua prática didática, destacando algumas contribuições do currículo da escola, percebidas por você, para promover o desenvolvimento da expressão corporal e rítmica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>
<b>Currículo não contribui</b>	X	X	X
<b>Liberdade para trabalhar o que deseja</b>	X	X	X
<b>A formação influencia</b>	X		

<p>Eu diria que de maneira mais particular, eu não tenho essa afinidade em trabalhar com esse conteúdo. Até porque para um professor de EF trabalhar com esse conteúdo ele precisa ter um conhecimento... e eu não tenho confiança suficiente para desenvolver esse conteúdo da atividade rítmica e expressiva... eu trabalho como um ponto coadjuvante, não como um papel principal. Não pelo fato de não querer, mas pelo fato de eu não ter tanta intimidade ou tanta confiança para eu trabalhar esse conteúdo... a minha prática didática relacionada à expressão corporal e ao ritmo, é mais voltada em usar as atividades físicas, não propriamente os tipos de dança para trabalhar isso, através do ritmo existente em outros exercícios, esportes, até mesmo por causa da minha formação e da minha afinidade... o currículo do colégio não contribui com minha prática porque ele está em construção devido ao currículo que existe não corresponder à realidade, vamos dizer assim, então se tornou um pouco obsoleto, então o currículo da escola não influencia muito...Então fica muito na direção dos professores de EF passar o que ele sabe pela aquela vivência que o professor teve, pela formação que ele tem, pelo o que ele compreende, pelo o que ele percebe e pelo o que ele já pesquisou...</p>	X		
<p>O primeiro ponto é que o colégio não tem uma proposta curricular. Peca nisso, mas em contrapartida ele nos dá liberdade e autonomia pro professor trabalhar em cima dos documentos que legitimam a nossa prática, em cima desses conteúdos que são necessários para trabalhar com os aluno... não tem aquela cobrança... tem a liberdade de e a autonomia do professor utilizar os conteúdos da forma que ele quiser... mas eu faço uma avaliação diagnóstica do que os alunos já tem sobre expressão corporal e ritmo e aí eu monto o que vai ser desenvolvido quanto ao trabalho com esse conteúdo...</p>		X	

utilizo a dança, vejo a vivência daquilo que os alunos já tem e em cima dela eu monto as atividades, jogos que vão trabalhar a linguagem corporal. Trago também a música...trago situações para que os alunos consigam solucionar o problema em questão de ritmo...			
Minha prática ligada às atividades rítmicas e expressivas é realmente zero, não tenho conhecimento desse aspecto da EFE... não tem uma coisa institucionalizada aqui no colégio não tem como responder de forma efetiva essa questão, porque se não tem currículo não tem contribuição...vai muito dá vontade do professor trabalhar determinado tema ou não. Porque aqui, como não tem... fica muito a critério de cada professor trabalhar o conteúdo que julga necessário, seja com base na experiência, no seu conhecimento, com base no que ele quiser, menos com base em uma proposta do colégio.			X

Quadro 10: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 6: Fale sobre algumas contribuições do currículo da escola, percebidas por você, para promover o desenvolvimento da expressão corporal e rítmica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>
<b>A maior contribuição foi a sala de dança</b>	X	X	
<b>Uma proposta definida iria contribuir mais</b>		X	
Um investimento foi a criação da sala de dança. A parte de dança proposta nos planejamentos, trabalha habilidades que desenvolvem a expressão corporal e rítmica dos alunos, fora isso vislumbro dentro dos trabalhos desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento... com apresentação de danças e teatros...Em aspectos gerais vejo não só nas aulas de educação físicas mas também em outras disciplinas como Línguas, artes dentre outras.	X		

Nós não temos ainda uma proposta definida. Ela ainda está em construção. Os professores tentam fazer esse trabalho, não fazem da forma, digamos assim, mais precisa, por não termos o currículo pronto. Mas eles se esforçam... Claro que se tivesse uma proposta melhor definida, um ambiente melhor, mais material, seria um trabalho bem melhor. Mas vejo que a sala de dança é uma conquista para os professores.		X	
Penso que a contribuição mais efetiva está sendo dada por meio do planejamento e da prática dos professores, quando promovem atividades que estimulam diferentes aprendizagens e habilidades [...]. Creio que nesta nova proposta curricular, diferente da que temos e que está defasada, todos esses aspectos serão contemplados.			X

Quadro 11: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 7: Fale sobre a importância de uma proposta curricular construída a partir da realidade vivida, como possibilidade de desenvolvimento de Atividades Rítmicas e Expressivas.

<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>
<b>Construção do currículo a partir da realidade vivida</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Você precisa estar ciente de quem é o seu público, seus alunos, o que eles fazem e como essa atividade rítmica e expressiva se apresenta no dia a dia deles... eu percebo que os alunos precisam disso... você analisar o dia a dia deles, não que você vá fazer um estudo, mas naquele momento que você tem ali com ele você acaba percebendo que eles trazem alguma coisa e que esse trazer deles a gente precisa estar cientes de que aquilo ali já existe e que a sua prática precisa contribuir com isso. Então, a partir da realidade deles, as atividades rítmicas e expressivas estão presentes e aí você vai apresentar atividades para eles que contribui... A gente	X		

percebe muito isso... que eles trazem muita coisa e muita coisa de fora do colégio vem carregada disso, de atividades rítmicas e expressivas e muitas vezes eles acabam perdendo isso dentro dessa caminhada do colégio porque é como se eles fossem sendo engessados porque eles vão se acostumando e depois lá na frente eles acabam tendo prejuízo por causa disso: por não se analisar a realidade deles e como a atividade pode ajudar nesse sentido.			
O primeiro ponto é que vai legitimar a nossa prática porque a gente já vive, já trabalha a expressão corporal e o ritmo e pegando a vivência do que a gente vai fazer, a gente pode tá sempre reformulando, não que a proposta vai ser flexível, mas montando ela, vai ter um subsídio daquilo que a gente pode realmente trabalhar e desenvolver na nossa prática. E eu acho que é importante a construção dela, não só através dos documentos que a gente já tem da EFE, mas em cima daquilo que a gente tem, aquilo que a gente vive na prática.		X	
Isso daí é fundamental! ...a gente precisa sentar para fazer a proposta curricular, não somente voltada, pensando especificamente nas atividades rítmicas e expressivas, mas para ter uma cara de EF de uma forma geral.			X

Quadro 12: Matriz ideográfica as unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 7: Fale sobre a importância de uma proposta curricular construída a partir da realidade vivida, como possibilidade de desenvolvimento de Atividades Rítmicas e Expressivas.

<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>
<b>Construção do currículo a partir da realidade vivida</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Eu acho que é extremamente importante para que a pessoa entenda um pouquinho o que é essa questão da comunicação...Nós vivemos num país muito eclético	X		

<p>culturalmente, então assim, a gente visualiza muito o esporte, mas tem também a questão da dança, da arte, da musicalidade. Acho que pode ser inserido por este viés, tem que se fazer uma avaliação curricular para ver como a gente pode fazer essas adaptações para auxiliar o próprio professor de EF.</p>			
<p>Isso aí é extremamente importante. Veja você, não vai partir de um contexto que você não conhece, você vai partir de um contexto que você já conhece das necessidades dos seus alunos e da importância que você já sabe que tem para eles. Então observa que isso aí dar para você uma situação, você estar no caso bem situada, você conhece essa realidade para criar uma proposta que vai ser posta em prática. Porque na verdade não adiante fantasiar propostas. Nós precisamos de propostas que possam ser, não apenas idealizadas, mas postas em práticas não a longo prazo, mas no próximo semestre, no próximo ano. Então quando nós conhecemos essa realidade, esta necessidade, nós temos sim uma possibilidade maior de criarmos uma proposta mais eficiente.</p>		X	
<p>Isso fará com que os alunos se sintam mais motivados a participar e trará mais aprendizagem.</p>			X

### APÊNDICE E: Matrizes Nomotéticas das Significações Categorizadas

Quadro 1 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos centrais da pesquisa. Pergunta 2: Fale como o significado do conteúdo curricular Atividades Rítmicas e Expressivas se apresenta a você, a partir de sua compreensão em relação às diretrizes curriculares.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>	<b>Total</b>
Significado do conteúdo expresso através do seu papel formador	X	X		2
A compreensão do conteúdo não se limita à Dança	X	X	X	3
O ritmo e a expressão corporal não se restringem ao conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas	X			1

Quadro 2 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos complementares da pesquisa. Pergunta 2: Fale sobre como você percebe a importância da expressão corporal e rítmica na formação do aluno.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>	<b>Total</b>
Percepção de importância do conteúdo para a formação dos alunos	X	X	X	3
Entende como se manifesta o conteúdo nas ações do dia a dia	X	X		2
A Educação Física não valoriza o conteúdo	X			1
Não abstraiu ideia sobre como vai ser desenvolvido na formação do aluno			X	1

Quadro 3 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos centrais da pesquisa. Pergunta 3: Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas do conteúdo que trata das Atividades Rítmicas e Expressivas na perspectiva da Proposta Curricular do Colégio de Aplicação.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>	<b>Total</b>
--	------------	------------	------------	--------------

Não tem proposta curricular para nortear a prática docente quanto as possibilidades pedagógicas desses conteúdos	X	X		2
A aplicação do conteúdo passa pelo conhecimento do professor e não pela proposta	X			1
Descreve algumas possibilidades pedagógicas para desenvolver o conteúdo além da Dança		X	X	2

Quadro 4 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos complementares da pesquisa. Pergunta 3: Fale sobre como você orienta o trabalho dos professores para a execução curricular para a prática da expressão corporal e do ritmo.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>	<b>Total</b>
Não existe orientação específica	X	X	X	3
Professores são independentes para executarem a proposta	X			1

Quadro 5 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos centrais e complementares da pesquisa. Pergunta 4: Fale sobre como você percebe que as Atividades Rítmicas e Expressivas (a expressão corporal e o ritmo) são desenvolvidos e estimulados dentro da proposta curricular do Colégio de Aplicação.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>	<b>Total</b>
Os eventos do Colégio são propulsores para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo	X	X	X	X	X		5
A maneira como o corpo do aluno fala em conversas com a gestão					X		1
Os elementos não são desenvolvidos porque o currículo não tem sido praticado						X	1

Quadro 6 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos centrais e complementares da pesquisa. Pergunta 5: Considerando a proposta curricular, fale sobre se há limitações percebidas por você para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo nos alunos.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>	<b>Total</b>
Não existir a proposta formal e estruturada é uma limitação		X	X				2
O professor desconhece como trabalhar esse conteúdo	X		X				2
A dificuldade do professor limita e restringe a aplicabilidade do conteúdo em algumas séries		X					1
Resistência dos alunos com o conteúdo				X			1
Falta criatividade do professor para trabalhar esse conteúdo de Atividades Rítmicas e Expressivas				X			1
Restringe a limitação aos recursos materiais e espaço físicos					X	X	2

Quadro 7 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos centrais da pesquisa. Pergunta 6: Fale sobre a sua prática didática, destacando algumas contribuições do currículo da escola, percebidas por você, para promover o desenvolvimento da expressão corporal e rítmica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>	<b>Total</b>
A formação inicial implica na transposição desse conteúdo	X			1
A proposta obsoleta não influencia na prática	X			1
Não há contribuição se não existe proposta		X	X	2
A falta da proposta dá margem para trabalhar o que se deseja	X	X	X	3
O conteúdo não é contemplado na prática de ensino			X	1

Quadro 8 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos complementares da pesquisa. Pergunta 6: Fale sobre algumas contribuições do currículo da escola, percebidas por você, para promover o desenvolvimento da expressão corporal e rítmica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>	<b>Total</b>
A sala de dança é uma contribuição curricular	X			1
Proposta curricular definida traria mais contribuições		X		1
O planejamento e a prática do professor são uma contribuição para esse desenvolvimento			X	1

Quadro 9 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos centrais e complementares da pesquisa. Pergunta 7: Fale sobre a importância de uma proposta curricular construída a partir da realidade vivida, como possibilidade de desenvolvimento de Atividades Rítmicas e Expressivas.

<b>CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES</b>	<b>RE1</b>	<b>RE2</b>	<b>RE3</b>	<b>RE4</b>	<b>RE5</b>	<b>RE6</b>	<b>Total</b>
Articular o que já se sabe com o que precisa ser aprendido	X				X		2
Legitimar a prática docente a partir da vivência experienciada		X	X				2
Significação do conteúdo para a realidade concreta				X			1
Motivação para as aulas	X					X	2

**ANEXOS**

**ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A proposta curricular do CAp frente às Atividades Rítmicas e Expressivas

**Pesquisador:** JARDIELLY ALENCAR

VASCONCELOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 85708418.7.0000.5621

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.617.099

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa apresentado, refere-se a um projeto de dissertação do Programa de Mestrado em Educação, no qual pretende-se conhecer como os aspectos do ritmo e da expressão corporal estão sendo desenvolvido nos alunos através da proposta curricular do *locus* de pesquisa, será o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima-UFRR.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo geral

Analisar de que maneira a proposta curricular de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima contribui para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo dos alunos no processo didático de ensino.

Objetivos Específicos

- Conhecer de que maneira os professores entendem as atividades rítmicas e expressivas;
- Descrever de que maneira as atividades rítmicas e expressivas estão presentes na proposta curricular do

Colégio de Aplicação;

- Analisar as significações sobre as contribuições curriculares para o desenvolvimento da expressão corporal rítmica considerando a prática didática no processo de ensino.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme as informações básicas do projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1077060.pdf)

Os riscos

Aos participantes da pesquisa, serão tomados os devidos cuidados tangente aos possíveis riscos de sua participação, estes riscos se referem à cansaço físico e mental.

Os benefícios

Para análise dos dados coletados, vai se servir da análise de discurso para a interpretação das significações extraídas das entrevistas e análise de conteúdo na interpretação significativa da proposta curricular em ação.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa possui relevância científica, pois permitirá entender se Atividades Rítmicas e Expressivas presentes na proposta curricular do Colégio de Aplicação, se estão contribuindo para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal dos alunos.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

#### **Recomendações:**

Não possui óbices éticos, a pesquisa poderá ser iniciada

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não possui pendências

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Devido a solicitação de parecer ad referendum a Vice Coordenadora verificando o saneamento das pendências descritas no parecer consubstanciado anterior aprova o projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	13/04/2018		Aceito

Básicas do Projeto	ROJETO_1077060.pdf	10:57:42		
Outros	CARTA_ANUENCIA.pdf	13/04/2018 10:57:12	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 2.617.099

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PARA_O_CEP.docx	13/04/2018 10:42:21	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclee.pdf	13/04/2018 10:42:02	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso.pdf	16/03/2018 05:41:59	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS	Aceito
Outros	riscos_beneficios.docx	16/03/2018 05:41:16	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS	Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	16/03/2018 05:40:33	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	16/03/2018 05:39:33	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/03/2018 09:25:18	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BOA VISTA, 24 de Abril de 2018

Assinado por:

**ANA LUIZA RAMOS WELLEN****(Coordenador)**

## ANEXO B – Folha de rosto para pesquisa envolvendo pessoas



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A proposta curricular do CAp frente às Atividades Rítmicas e Expressivas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 4			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS			
6. CPF: 794.413.602-44	7. Endereço (Rua, n.º): DA TERRA CIDADE SATELITE CASA BOA VISTA RORAIMA 69317462		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 95991251147	10. Outro Telefone:	11. Email: jardi_ef@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>05, 03, 18</u> <span style="float: right;"> Assinatura</span></p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	13. CNPJ: 08.240.695/0001-90	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (95) 3224-8455	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>CARLOS ALBERTO BORGES DA SILVA</u> CPF: <u>034.339.858-39</u></p> <p>Cargo/Função: <u>PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO &amp; INOVAÇÃO</u></p> <p>Data: <u>02 / 03 / 2018</u> <span style="float: right;"> Assinatura</span></p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Carlos Alberto Borges da Silva Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação/NERP Portaria nº 059/2015			