

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

KATIA PEREIRA ALMEIDA

**OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA A
PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II.**

Boa Vista/RR, 2022.



KATIA PEREIRA ALMEIDA

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação, Trabalho docente e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti

Boa Vista – Roraima
Novembro/2022.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade Estadual de Roraima - UERR a disponibilizar através do site <http://www.uerr.edu.br>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, conforme permissões assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação da material bibliográfico () Tese (X) Dissertação

2. Identificação do(a) autor(a) e do documento

Autor: Kátia Pereira Almeida

RG: 147.129SSP/RR

CPF: 586.403552-15

E-mail: katiaalmeidajk13@gmail.com

Título: Os Professores de Educação Física: A Prática Pedagógica a partir da Implantação do Documento Curricular de Roraima.

Orientador: Lucas Portilho Nicoletti CPF: 174.274.928-38

E-mail: lucas.nicoletti@uerr.edu.br

Co-orientador: Não houve

Membro da Banca: Prof. Dr. Vinícius Denardin Cardoso

CPF: 005.935.250-78

Membro da Banca: Prof^ª. Dr^ª. Carmem Véra Nunes Spotti

CPF: 380.390.870.15

Data de Defesa: 29.11.2022

Instituição de Defesa: Universidade Estadual de Roraima

Grau: Mestrado Acadêmico em Educação

Programa de Pós-Graduação: Educação

Área de Concentração: Educação e Interculturalidade

Palavras-chave: Professores. Educação Física. Covid-19. Prática Pedagógica. DCRR.

Key words: Teachers. PE . Covid-19. Pedagogical Practice. DCRR.

Agência de fomento: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor:

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

3. Informação de acesso ao documento:

Liberação para publicação: (X) Total

() Parcial

Em caso de publicação parcial, especifique o(s) arquivo(s) restrito(s) ou o(s) arquivo(s) a ser(em) publicado(s)

Especifique: _____

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação. É necessário que a impressão seja gerada a partir do arquivo em PDF para que as versões eletrônica e impressa sejam idênticas.

Assinatura do(a) autor(a):
Data: 18/11/2022

Kátia Pereira Almeida

KATIA PEREIRA ALMEIDA

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti

Copyright © 2022 by Katia Pereira Almeida

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447p

Almeida, Katia Pereira.

Os Professores de Educação Física: a prática pedagógica a partir da implantação do documento curricular de Roraima no ensino fundamental II / Katia Pereira Almeida. – Boa Vista (RR) : UERR, 2022.

125 f. ; PDF

Orientador: Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

1. Professores. 2. Educação Física. 3. Prática Pedagógica. 4. DCRR. I. Nicoletti, Lucas Portilho (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título.

UERR. Dis.Mes.Edu.2022

CDD – 372.86

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135

FOLHA DE APROVAÇÃO

KATIA PEREIRA ALMEIDA

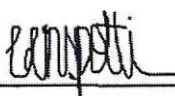
Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós- Graduação em Educação da UERR/fRR, Como Fequisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 29/11/2022

Banca Examinadora



Prof. Dr. LUCAS PORTILHO NICOLETTI
Orientador - UERR



Prof. Dr. Carmem Vera Nunes Spotti
Membro(a) Titular Interno UERR



Prof. Dr. Vinícius Denardin Cardoso
Membro(a) Titular Externo

Boa Vista — RR

Novembro / 2022

AGRADECIMENTOS

Primeiro à DEUS pelo poder de criação e sabedoria dada a todos nós, por ser o suporte para a luta da vida diária por meio da fé, por sempre ser a fonte da alimentação diária da minha vida, e que me presenteou com dois tesouros maravilhosos que são meus filhos, Jeferson e Janderson.

A toda minha família por estarem acompanhando, direta ou indiretamente, meus desafios em correr atrás de novos conhecimentos.

Ao meu esposo, Jose Ferreira do Nascimento, pelo apoio incondicional nas minhas escolhas e sonhos.

Aos tesouros raros que são meus amigos, pelo incentivo e disposição de estarem ao meu lado, que compreenderam minhas ausências em vários momentos, alegres e tristes, demonstrando uma amizade e convivência incondicional.

Ao professor Dr. Lucas Portilho Nicoletti, como meu orientador, por ter sido alimento de sabedoria, humildade e empatia, que se tornaram força, confiança e superação, que me ajudaram a acreditar sempre na capacidade humana e não desistir da caminhada, por dividir seus conhecimentos e contribuir para o acréscimo dos meus, por meio de suas análises, observações, disponibilidade, atenção e dedicação, me ajudando a ser disciplinada, com esforço, para que eu pudesse realizar todas as etapas necessárias do Mestrado, indo além do necessário.

A Ana Rita de Cássia que me trouxe apoio em um dos momentos mais difíceis com sabias palavras que se tornaram motivação para continuar o Mestrado.

Aos colegas de profissão que fizeram parte deste estudo contribuindo com a pesquisa.

Aos colegas da turma, por estarmos juntos, nos ajudando, principalmente aos colegas Daniel Targino, Elandia Araújo, Lucenir Lucena, Jacilene Cruz, Joice Costa, Marcelle Wottrich, Francimara Bezerra e Jonilde Lima, que não mediram esforços para realizarmos eventos e todas as possíveis ações para continuarmos o desafio de concluirmos o Mestrado, sem soltar a mão de ninguém.

À Universidade Estadual de Roraima (UERR), por oportunizar maiores conhecimentos por meio do Mestrado Acadêmico em Educação, juntamente com todos os professores e demais funcionários da área administrativa que pertencem ao Programa.

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

RESUMO

As reflexões e inquietações acerca das iminentes mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus efeitos produzidos no Documento Curricular de Roraima (DCRR), além da inesperada pandemia do novo Coronavírus, causador da doença Covid-19, tem solicitado do professor mudanças nas formas de ensinar, nas práticas pedagógicas, nas metodologias, na inserção de novas ferramentas de trabalho, por exemplo. Observando este cenário, o estudo teve como objetivo principal conhecer a concepção dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II, quanto às alterações ocorridas em sua prática pedagógica a luz do Documento Curricular de Roraima. Para tanto, a revisão de literatura proposta permitiu caracterizar os marcos legais e teóricos que orientaram a implementação do DCRR para o componente curricular Educação Física, situando-o no contexto histórico que o cerca. Assim, como forma de descrever o processo de elaboração e a estrutura pedagógica do DCRR para o componente curricular Educação Física e analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física a partir da implantação do DCRR durante a pandemia da Covid-19, o delineamento metodológico assentou-se no desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de caráter qualitativo, abordagem fenomenológica-hermenêutica, do tipo descritiva, tendo como método de interpretação dos dados a análise de conteúdo e cujo instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada gravada. Os resultados obtidos permitiram identificar como um determinado grupo social compreende e interpreta o ensino, a aprendizagem e o currículo adotado. Em se tratando dos membros da comissão de implementação do DCRR, ficou constatado que sua elaboração seguiu às Diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), visando a promoção e garantia de formação dos professores, tanto de seu conhecimento geral quanto de modo específico correspondente a cada área do currículo escolar. No entanto, problemas como os de estrutura física das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II, falta de materiais didáticos e pedagógicos, por exemplo, ainda são um desafio a ser vencido, principalmente porque se propõe a realização de um planejamento considerando a diversidade cultural do Estado. Com relação aos docentes, ficou evidenciado que um dos grandes desafios do professor de Educação Física no cenário local, é, justamente, compreender os processos elencados no currículo, que neste caso, é o DCRR, e instrumentalizar os seus elementos constituintes em sua prática pedagógica cotidiana. A boa avaliação se dá em virtude dos conhecimentos adquiridos em torno do DCRR e de sua aplicabilidade. No entanto, falta uma conexão entre o ato docente e a orientação a ser recebida, assim como a falta de estrutura física, material e pedagógica.

Palavras-chave: Professores. Educação Física. Prática Pedagógica. DCRR.

ABSTRACT

The reflections and concerns about the imminent changes proposed by the National Curricular Common Base (BNCC) and their effects produced in the Curricular Document of Roraima (DCRR), in addition to the unexpected pandemic of the new Coronavirus, which causes the Covid-19 disease, have asked the professor for changes in the ways of teaching, in the pedagogical practices, in the methodologies, in the insertion of new work tools, for example. Observing this scenario, the study had as main objective to know the conception of Physical Education teachers who work in Elementary School II, regarding the changes that occurred in their pedagogical practice in the light of the Curricular Document of Roraima. Therefore, the proposed literature review allowed us to characterize the legal and theoretical frameworks that guided the implementation of the DCRR for the Physical Education curricular component, placing it in the historical context that surrounds it. Thus, as a way of describing the elaboration process and pedagogical structure of the DCRR for the Physical Education curricular component and analyzing the pedagogical practice of Physical Education teachers from the implementation of the DCRR during the Covid-19 pandemic, the methodological design was based on The development of a bibliographical, documentary and field research, of a qualitative nature, phenomenological-hermeneutic approach, of the descriptive type, having as a method of data interpretation the content analysis and whose data collection instrument was a recorded semi-structured interview. The results obtained made it possible to identify how a certain social group understands and interprets teaching, learning and the adopted curriculum. Regarding the members of the DCRR implementation commission, it was verified that its elaboration followed the guidelines of the Support Program for the Implementation of the National Common Curricular Base (ProBNCC), aiming at promoting and guaranteeing the training of teachers, both of their general knowledge and specifically corresponding to each area of the school curriculum. However, problems such as the physical structure of state public elementary schools, lack of didactic and pedagogical materials, for example, are still a challenge to be overcome, mainly because planning is proposed considering the cultural diversity of the State. With regard to teachers, it was evident that one of the great challenges of Physical Education teachers in the local scenario is precisely to understand the processes listed in the curriculum, which in this case is the DCRR, and to implement its constituent elements in their pedagogical practice everyday. The good evaluation is due to the knowledge acquired around the DCRR and its applicability. However, there is a lack of a connection between the teaching act and the guidance to be received, as well as the lack of physical, material and pedagogical structure.

Keywords: Teacher. Physical Education. Teaching Practice. DCRR.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização curricular da Educação Física no Ensino Fundamental II no estado de Roraima	53
Quadro 2: Competências para o ensino de Educação Física	53
Quadro 3: Formação dos participantes da implementação do DCRR.....	69
Quadro 4: Caracterização da formação dos professores participantes.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CEFET-RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional em Ética e Pesquisa
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
DCRR	Documento Curricular de Roraima
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETFRR	Escola Técnica Federal de Roraima
ETRR	Escola Técnica de Roraima
GAB	Gabinete
Gts	Grupos de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde

nº	Número
OMS	Organização Mundial de Saúde
p.	Página
pp.	Páginas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RR	Roraima
SEED/RR	Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	19
1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	23
1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	27
1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR EM RORAIMA	29
2 MARCOS LEGAIS E REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA	36
2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	40
2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	44
2.3 DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	48
2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II	51
2.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19	57
3 METODOLOGIA	60
3.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	64
3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
4.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA: SUBSÍDIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	71
4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	115
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	116
ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	121
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO.....	122
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DIRECIONADO A PARTICIPANTE DA ELABORAÇÃO DO DOCUMENTOS CURRICULAR DE RORAIMA (DCRR)...	124
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADA A PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	125

INTRODUÇÃO

Como professora da Rede Estadual de Ensino de Roraima começo esta apresentação pautada nas minhas reflexões e inquietações acerca das iminentes mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus efeitos produzidos no Documento Curricular de Roraima (DCRR), além da inesperada pandemia do novo Coronavírus, causador da doença Covid-19, que faz aumentar as dúvidas no que tange a prática pedagógica dos professores de Educação Física pertencentes ao quadro da Rede Estadual de Ensino e, em particular, daqueles que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental.

A prática pedagógica está relacionada com todas as atividades desempenhadas no âmbito escolar pelos professores, que, com o passar do tempo, têm sofrido influência das inovações propostas, principalmente pela BNCC e por conta das medidas de distanciamento social e de proteção estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no combate a pandemia da Covid-19.

De um lado temos a influência das inovações propostas pela BNCC, como é o caso, por exemplo, da reestruturação das áreas do conhecimento como forma de favorecer a comunicação entre os saberes que constituem cada um dos componentes curriculares ou no alcance de suas competências específicas vinculadas as etapas de escolarização. Para isso tomam como base os objetos de conhecimento, as habilidades e as unidades temáticas; a formação de professores, a avaliação e a elaboração dos conteúdos escolares.

De outro lado, o estabelecimento de medidas de proteção e distanciamento social propostos pela OMS aos diferentes contextos, entre eles o educacional, tem solicitado do professor mudanças nas formas de ensinar, nas práticas de ensino, nas metodologias, na inserção de novas ferramentas de trabalho, como por exemplo, as aulas remotas não presenciais.

Com a homologação da BNCC, Estados e Municípios tiveram a oportunidade de construir seus documentos curriculares a partir de uma proposta nacional, mas agregando as especificidades e particularidades de cada local, trazendo impactos positivos, não apenas para o Projeto Pedagógico (PP) da unidade educativa, mas para a prática pedagógica, para a avaliação e para o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo as diretrizes e orientações estabelecidas pela BNCC foi

construído e homologado o DCRR. Este documento foi elaborado por uma comissão estadual e um comitê executivo, altamente especializado e nomeado para tal, que, alinhado à política de qualidade da educação definiu as aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino de Roraima devem aprender ao longo da Educação Básica.

Diante do DCRR surgem novas perspectivas de ensino e de aprendizagem no cenário educacional roraimense. Diversas e significativas mudanças começam a ser produzidas nas diferentes áreas do conhecimento do currículo escolar. No que se refere ao componente curricular Educação Física, estas mudanças são evidenciadas quando se observa que a Cultura Corporal de Movimento passa a ser eleita como seu objeto de estudo alicerça e organizada em Práticas Corporais tendo a Abordagem Cultural como referência teórica e metodológica.

Frente as mudanças propiciadas pela BNCC e, posteriormente, pelo DCRR, tornou-se necessário realizar investigações que permitam avançar na compreensão do problema de pesquisa, cuja discussão tem como foco principal conhecer a concepção dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II, quanto às alterações ocorridas em sua prática pedagógica a luz do Documento Curricular de Roraima a partir da seguinte pergunta: Como tem sido desenvolvida a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, a partir da implantação do DCRR no município de Boa Vista?

Na busca por responder ao problema de investigação é preciso entender que o DCRR está estruturado como proposta curricular e verificar se ele é capaz ou não de subsidiar a ação docente no sentido de transformar sua prática, com destaque para o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências e sem a supervalorização de um objeto de conhecimento em detrimento de outro.

Assim, sabendo que a prática pedagógica também é reflexo e está condicionada pelos diversos tipos de currículos adotados pelo sistema de ensino que o professor faz parte, sinto a necessidade, enquanto educadora e investigadora envolvida nestas transformações, de investigar e extrair a essência do processo de implantação do DCRR a partir da percepção dos professores que tiveram contato e experiência com o documento na prática. Diante disso, é objetivo geral: conhecer a concepção dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II, quanto às alterações ocorridas em sua prática pedagógica a luz do Documento Curricular de Roraima.

Quanto aos objetivos específicos, indica-se: a) Caracterizar os marcos legais e teóricos que orientaram a implementação do DCRR para o componente curricular Educação Física, situando-o no contexto histórico que a cerca; b) Descrever o processo de elaboração e a estrutura pedagógica do DCRR para o componente curricular Educação Física; c) Interpretar a prática pedagógica dos professores de Educação Física a partir da implantação do DCRR durante a pandemia da Covid-19.

Diante disso este trabalho está organizado em quatro capítulos, que interligados, tratam do objeto de estudo. O primeiro e segundo capítulos fazem parte do referencial teórico. No primeiro, aborda-se o contexto histórico da Educação Física desde o seu surgimento no Mundo, passando pelo Brasil, como parte do currículo escolar até chegar ao Estado de Roraima.

No segundo capítulo, evidenciou-se os marcos legais e teóricos que orientaram a implementação do DCRR, como é o caso da BNCC e demais diretrizes curriculares nacionais, tomando-se como foco a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental II e a prática pedagógica deste profissional.

No terceiro capítulo, apresentou-se os procedimentos metodológicos, o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de caráter qualitativo, abordagem fenomenológica-hermenêutica, do tipo descritiva, tendo como método de interpretação dos dados a análise de conteúdo e cujo instrumento de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada gravada.

O quarto capítulo indica os resultados, obtidos analisando-os a luz de nosso referencial teórico com o objetivo de conhecer a percepção dos professores de Educação Física quanto às alterações ocorridas em sua prática pedagógica a partir da implantação do DCRR .

Este trabalho encerra-se trazendo as considerações finais, sugestões e/ou possíveis recomendações a respeito da proposta apresentada, assim como as referências bibliográficas e os documentos utilizados ao longo da aplicação da pesquisa, evidenciados nos anexos e apêndices.

1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A busca por conhecer um pouco do surgimento e da trajetória da Educação Física na humanidade, além de importante, insere-se nesse estudo pela necessidade de compreender como originou-se, como sua prática foi ganhando significados no meio social e que acontecimentos tornaram possível tornar-se um componente curricular obrigatório nos dias atuais.

Estudos como o de Santana (2012), Bertini Junior e Tassoni (2013), Prado (2015), ao contextualizarem a história do surgimento da Educação Física na humanidade, evidenciam que desde os tempos mais remotos da civilização já havia uma preocupação por parte do homem em praticar atividades físicas, seja por necessidade de sobrevivência, seja como parte do seu lazer.

Era essa necessidade de sobrevivência que fazia o homem praticar atividades físicas e exercitar-se diariamente, e, mesmo sem se dar conta, já estava (re)produzindo conhecimentos, apropriando-se de novos saberes, muito antes de ter acesso à Educação escolarizada tal como se tem nos dias atuais.

Talvez por isso desde os primórdios da humanidade a Educação Física tenha sido percebida como:

Área do conhecimento, que tem como objeto de estudo o corpo em movimento, como saber construído no interior das relações entre as classes. Por esse motivo, a Educação Física tem uma função social a cumprir no espaço escolar, que é a transmissão do saber sistematizado, legado cultural da humanidade (TOLKMITT, 1993, p. 15).

Com o passar dos tempos, a transformação do mundo e da sociedade, esta área também veio se modificando e ganhando espaço no cenário social, cultural e educativo. Mas, uma coisa não mudou. Seu objeto de estudo continua sendo até os dias atuais o corpo em movimento.

Diante dessa dinâmica evolutiva a Educação Física incorporou em cada época elementos fundamentais que contribuíram para o desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que todas as atividades corporais que se tem conhecimento, como saltar, correr, jogar, etc., “[...] foram construídas em determinadas épocas históricas como resposta a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (GONÇALVES; PINTO; TEUBER, 2002, p. 07).

Isso reforça o fato de ser a Educação Física, atualmente, um vasto campo de ensino e aprendizagem, pois com o passar do tempo ela passou a contribuir com a formação integral do aluno por meio da vivência de práticas educativas, esportivas e culturais do movimento.

Analisando a sua história percebe-se que desde o homem primitivo a Educação Física já se fazia presente em seu dia a dia, pois para adaptar-se as condições do meio em que vivia ele necessitava possuir diversas qualidades físicas, de modo que:

A Educação Física surgiu concomitantemente com o surgimento do homem sobre a Terra. Quando o homem sentiu a necessidade de lutar, conquistar, fugir e caçar para sobreviver começou também a procura pela melhoria de sua condição para executar estas tarefas. Mesmo sem saber, estava praticando uma educação física, natural e utilitária. Assim, com esta prática realiza os movimentos corporais mais básicos e naturais desde que se colocou em pé: nadar, correr, trepar, empurrar, saltar, arremessar e puxar (BAGNARA; LARA; COLONEGO, 2010, p. 01).

Desde o início o homem primitivo, para sobreviver, estava constantemente se exercitando, pois lhe era exigido diariamente as atividades de caça, pesca, luta, nado, e tudo o que fosse necessário a execução de suas tarefas. Ele de modo natural estava praticando atividades físicas e tornando os movimentos que envolvem correr, saltar e andar, como atividades comuns.

A evolução da Educação Física foi acontecendo gradativamente e segue a evolução cultural dos povos, pois está interligada aos sistemas políticos, sociais, econômicos e científicos de cada sociedade e época vivida. Na antiguidade, por volta de 4000 a. C., os jogos e as danças assumiram um papel de destaque na vida do homem sendo praticados “[...] de diferentes formas: jogos de mímicas, de lutas, danças guerreiras ou religiosas (como por exemplo, em agradecimento ou reverência aos deuses de sua crença)” (GONÇALVES; PINTO; TEUBER, 2002, p. 08).

Portanto, a satisfação das necessidades básicas, motiva a evolução da Educação Física, requerendo do corpo novas adaptações aos contextos vivenciados. Assim, cada sociedade produz saberes e práticas adequadas a sua realidade. Desse modo, Grécia Antiga, século XV a. C., originou a ginástica visando principalmente:

Ao aperfeiçoamento físico, à beleza e à harmonia de formas, por meio de exercícios e jogos praticados nos ginásios e, por isso, possuía importância fundamental na cultura desse povo, que foi também o criador dos Jogos Olímpicos, sendo realizados de quatro em quatro anos, em Olímpia, e celebrados com muita pompa (TOLKMITT, 1993, p. 17).

Basicamente desde a Grécia que se visualiza a Educação Física como agente promotora da saúde, da estética e da melhoria da condição atlética, justamente por visar o aperfeiçoamento físico, a beleza e a harmonia das formas corporais. Já se percebia nessa época uma preocupação pelo físico mais forte.

Diferentemente disso os romanos tinham uma visão mais utilitarista do corpo e preocupavam-se com a preparação do homem para a guerra, de modo que o objetivo maior era a proteção das cidades e das pessoas. Assim, “[...] a Educação Física se caracterizou pelo espírito prático e utilitário, tendo assim uma visão voltada para a preparação de soldados, fazendo surgir a famosa frase *‘Mens sana in Corpore Sano’*” (BAGNARA; LARA; COLONEGO, 2010, p. 02).

Já na Idade Média, século V d.C., por conta da existência de duelos entre cavaleiros e cavalaria, a preocupação volta-se exclusivamente para o preparo corporal visando a sobrevivência do mais forte nos sangrentos combates. Foi somente na Renascença que a Educação Física passou a preocupar-se com o homem de modo integral: físico, intelectual e moral (TOLKMITT, 1993).

Marca ainda esse cenário algumas contribuições de Bagnara, Lara e Colonego (2010) que afirmam merecer destaque: no período do Iluminismo, Jean-Jacques Rousseau, filósofo social, propôs a Educação Física na Educação Infantil, enquanto Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo suíço, chamou a atenção para a prática de exercícios de forma correta.

Na Idade Contemporânea ocorreu o surgimento da ginástica localizada pelas quatro grandes escolas: a alemã, a nórdica (escandinava), a francesa e a inglesa. Elas constituem métodos ginásticos do Movimento Ginástico Europeu do século XV e tinham o intuito de moralizar os indivíduos e a sociedade, pois representavam “[...] sistematizações criadas por médicos, pedagogos ou militares que tentavam organizar a prática das atividades físicas” (FIORIN, 2002, p. 25-26).

Cada uma dessas escolas, com as suas características e contribuições específicas à Educação Física, se difundiram por toda a Europa, a ponto de ocasionar melhorias físicas significativas nas pessoas que as vivenciavam. Sobre elas Dodô e Reis (2014, p. 03) destacam:

A Escola Alemã, a Escola Sueca e a Escola Francesa serviram de suporte para o surgimento dos principais métodos ginásticos, o que resultou nos três grandes movimentos ginásticos da Europa: o Movimento do Oeste na França, o Movimento do Centro na Alemanha, Áustria e Suíça e o Movimento do Norte englobando os países da Escandinávia; enquanto a Escola Inglesa voltou-se para as atividades desportivas.

Isso aconteceu porque a Escola Alemã possuía caráter extremamente nacionalista e tinha o objetivo de preparar os homens para a Guerra. Já a Escola Sueca tinha a finalidade de extinguir do meio social os vícios como o alcoolismo, sendo seu caráter totalmente pedagógico. A Escola Francesa, baseando-se nas ideias alemãs, tinha caráter moral e patriótico, e sua preocupação voltava-se para o desenvolvimento social. Enquanto a Escola Inglesa o foco era somente a vivência de jogos e a prática de esportes, voltando-se para os jogos olímpicos.

Essas escolas foram tão importantes na Idade Contemporânea que fizeram com que a Educação Física, tal como se conhecer nos dias de hoje, fosse repensada e reformulada. Foi a partir delas que preceitos higienistas, nacionalistas, pedagógicos e morais foram difundidos (FIORIN, 2002). Vale ressaltar, no entanto, que nos dias atuais, essas mudanças não retrocederam ou pararam no tempo. Ao contrário disso, tem passado “[...] por profundas modificações, consequências de todo o processo histórico e que, atualmente, ainda está em mutação, sendo que este processo continuará ocorrendo com o passar dos anos” (BAGNARA; LARA; COLONEGO, 2010, p. 03).

Assim como as demais áreas, a Educação Física está em evolução e sua história está interligada a história da humanidade, não sendo possível, inclusive, separar seu processo evolutivo da sociedade, da política e da cultura de cada época, prova disso é o que este capítulo veio relatando.

Como se pode observar nesse breve relato histórico do surgimento da Educação Física na humanidade, em cada sociedade, povo, país e época, essa área apresentava transformações equivalentes ao período vivenciado, a cultura do lugar, a concepção de corpo e sua funcionalidade assumida. Tudo isso “[...] sustentam e formam a base do contexto atual da Educação Física Mundial” (DODÔ; REIS, 2014, p. 03).

Todos estes aspectos não foram em vão, em razão de terem contribuído para a concepção de Educação Física que se tem nos dias atuais. Ademais, servem de ensinamento sobre a importância desta área para a formação integral do

homem. E, mesmo que em alguns momentos essa evolução não tenha sido tão positiva quanto o esperado, cada fase vivenciada ajudou a construir o conceito de Educação Física que se tem atualmente.

1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Não muito diferente da história da Educação Física no mundo, no Brasil, os relatos que se tem conhecimento reportam que esta área também, para se afirmar nos dias atuais, seguiu concepções diferenciadas sobre o corpo em movimento que variaram de acordo com a época, com o lugar e com a legislação. Analisando o cenário brasileiro e o extenso contexto histórico da Educação Física é possível observar que ele foi marcado por grandes influências ao longo dos anos, caracterizando esta área no que ela é hoje. Como afirma Brasil (2001, p. 21) que essas influências eram “[...] de correntes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas”.

Prova disso é que a primeira referência que se tem conhecimento sobre a prática da Educação Física data do período entre 1500 e 1822 no Brasil Colônia, quando se menciona as principais atividades físicas envolvendo os índios e os primeiros colonizadores, que se utilizavam de sua força física para assegurar a própria existência (FERREIRA, 2006). No período da escravidão a capoeira foi uma manifestação da cultura corporal do movimento introduzida no Brasil pelos escravos africanos constituída basicamente “[...] de dança, jogo e competição e demonstrava o sentimento de emoção e saudade de um povo” (GONÇALVES; PINTO; TEUBER, 2002, p. 10).

Assim, por um longo período, a Educação Física assumiu um caráter muito mais lúdico, imitativo e co-participativo, por conta da “[...] vivência de movimentos corporais diversificados e necessários à superação dos obstáculos presentes na vida diária” (FIORIN, 2002, p. 26). A Educação Física escolar sistematizada só teve início no final do século XIX, um período marcado pelo processo de transição de sociedade escravista para capitalista. Sua inserção na escola deu-se em 1810, por meio da ginástica alemã, passando a assumir uma visão higienista, uma vez que favorecia a educação do corpo, tendo como meta um físico saudável e equilibrado organicamente (BRASIL, 2010).

Por conta disso, a Educação Física passou a ser vinculada às instituições

militares e à classe médica, o que conferiu uma nova concepção à área, mudando a sua finalidade no contexto escolar e social, assim como a maneira de ser ensinada, justamente por conta dos novos objetivos físicos, morais e intelectuais assumidos.

Com a Reforma Couto Ferraz, em 1851, a Educação Física passou a ser obrigatória nas instituições educativas da Corte, mas, somente a elite dominante tinha o privilégio de praticá-la, “[...] pois acreditava-se que, se disseminada pela escola, a população estaria a salvo de doenças que tomavam conta das classes menos abastadas da época” (TOLKMITT, 1993, p. 20). Nesse período, por conta da presença marcante das concepções higienista e militarista na Educação Física não era possível distinguir ou separar a instrução física militar dos pressupostos pedagógicos utilizados nas escolas que se voltavam para o reforço do sentimento nacionalista.

Já em 1882, por meio do Decreto nº 7.247/1879, Rui Barbosa voltou a defender a inclusão da ginástica nas escolas, equiparando com isso, os professores desta área as demais. Contudo, em termos práticos, isso não foi efetivado, principalmente na escola primária. O que se ensinava era baseado em métodos europeus e o foco era os princípios biológicos (GRESPLAN, 2002).

Foi com a Constituição Federal de 1937 que aconteceu a primeira referência explícita à Educação Física. No texto legal, essa área foi incluída no currículo como prática educativa obrigatória, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras, passando a servir como base de fortalecimento ao trabalhador, uma vez que tinha a função de melhorar “[...] sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade” (BRASIL, 2001, p. 21).

A partir da instauração desse novo documento diferentes reformas educacionais passaram a ser realizadas em diversos Estados brasileiros. Todas elas contemplavam em seu bojo a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário e visavam o benefício da comunidade.

Com a promulgação, no ano de 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, o ensino brasileiro foi bem mais debatido e novos rumos se tomaram. Nesse cenário a Educação Física passou a ser obrigatória tanto no ensino primário quanto no médio, e “[...] teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico do aluno” (FERREIRA, 2006, p. 27).

Com o início da Ditadura Militar, em 1964, houve uma considerável expansão da Educação Física. O rendimento físico, a perfeição e o domínio dos movimentos passaram a ser muito mais valorizados. Assim, passou-se a aplicar “[...] métodos rígidos de automatização e adestramento, para se atingir um melhor desempenho esportivo” (GONÇALVES; PINTO; TEUBER, 2002, p. 11). Por conta disso o esporte ganhou grande espaço nas escolas passando a receber forte investimento dos governos militares.

Neste momento a Educação Física passou a ocupar lugar de destaque por seu caráter instrumental reforçado, tornando-se instrumento ideológico, pois o que se buscava era a promoção do país por meio do êxito em competições de alto nível. Com isso, o governo militar passou “[...] a usar as escolas públicas e privadas como fonte de programa do regime militar” (DODÔ; RIBEIRO, 2014, p. 03).

Ou seja, o ensino da Educação Física no período da Ditadura Militar era visto como uma forma de tornar possível desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. Para tanto, utilizava-se o esporte com o propósito ideológico de favorecer o contexto político da época.

A década de 1970 é marcada pela promulgação da LDBEN, Lei nº 5.692/71. Em seu texto legal, a Educação Física, conforme art. 7º, teve inclusão obrigatória, junto com Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos de 1º e 2º grau, visando atender o modelo de governo em vigor na época, conforme destaca Castellani Filho (1988, p. 09) que sua prática foi sendo “[...] utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontavam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos [...]”.

Assim, mediante forte influência médico-militar, a Educação Física incorporou princípios da pedagogia tecnicista, mas com uma didática baseada em pressupostos culturais, cognitivos e psicossociais, aliados aos tradicionais aspectos biológicos, como forma de lhe garantir uma identidade própria dentro do currículo escolar.

Em 1980, diferente do que tinha sido planejado, o Brasil não se tornou uma nação olímpica. E, “[...] o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover o esporte de alto rendimento” (BRASIL, 2001, p. 22).

Neste período começou-se a perceber realmente a Educação Física enquanto componente do currículo escolar o que justificava a sua presença nas

instituições escolares brasileiras, uma vez que contribuía significativamente na formação integral dos alunos e a prática esportiva passou a ser vista como essencial no desenvolvimento de personalidades.

A década de 1990 é marcada pela aprovação da terceira LDBEN, Lei nº 9.394/96, que vigora até os dias atuais, onde buscou-se transformar o caráter assumido pela Educação Física ao longo dos anos. Além de ser reconhecida como componente obrigatório do currículo escolar na Educação Básica, foi integrada a proposta pedagógica das escolas de todo país (BRASIL, 2017b).

Seguindo tal premissa, em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes a Educação Física no Ensino Fundamental incorporou uma proposta baseada na democratização do ensino buscando ampliar a visão da Educação Física para além de seu viés biológico, passando a entendê-la como cultura corporal do movimento, constituída de múltiplos conhecimentos capaz de desenvolver as potencialidades dos estudantes.

A partir de 2001, aprovou-se a Lei Complementar nº 10.328/01. Seu texto inseriu na LDBEN, Lei nº 9.394/96, a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26, como forma de assegurar a sua obrigatoriedade, de modo definitivo no currículo escolar.

Dois anos mais tarde, em 2003, novamente a LDBEN, Lei nº 9.394/96, passou por uma nova alteração em seu texto legal. Foi acrescentado, novamente no art. 26, § 3º, uma nova redação. A Educação Física passou a ser integrada na proposta pedagógica da escola, constituindo-se componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica. No entanto, sua prática passou a ser facultativa ao aluno que exerce jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, que seja maior de trinta anos de idade, que esteja prestando serviço militar ou que esteja, de alguma forma, obrigado à prática da Educação Física.

Outro ganho substancial, no que cerne ao reconhecimento da Educação Física como componente curricular obrigatório, foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor no Brasil desde 2017, que permitiu que a sua prática incorporasse de modo definitivo, “[...] saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas [...]” (BRASIL, 2017a, p. 213).

A Educação Física é hoje o componente curricular que, além de tematizar as práticas corporais do movimento, atua de forma dinâmica, diversificada e pluridimensional. Por sua importância para o desenvolvimento integral do indivíduo,

oferece uma série de possibilidades para a sua vivência na escola, como melhor será visto a seguir.

1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Por entender o importante papel da Educação Física no desenvolvimento integral do indivíduo, neste capítulo será abordado sobre a configuração deste componente no currículo escolar a partir da sua obrigatoriedade legal garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, destacando sua importância e finalidade educativa no cenário educacional.

Além disso, a “Educação Física tem em seu cerne pedagógico subsídios que possibilitam uma aproximação e interação de maior relevância com o educando” (SANTOS; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2007, p. 111), mostrando que suas práticas, ancoradas em bases históricas, podem contribuir na mediação cognitiva, afetiva, psicomotora e política.

Desse modo, a Educação Física é um componente que ocupa um espaço educativo privilegiado na promoção do desenvolvimento humano, na medida em que contribui para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, ao mesmo tempo em que ajuda a aprimorar habilidades corporais necessárias à sua formação.

A Educação Física Escolar é assim entendida, de acordo com Prado (2015), porque ela possui considerável capacidade de desenvolver e aprimorar habilidades motoras e psicomotoras, além de possuir significativa relevância nas diferentes etapas de escolarização da Educação Básica.

Partindo desse pressuposto, as proposições teóricas que serão abordadas neste capítulo visam aprofundar os conhecimentos científicos a respeito da importância da Educação Física Escolar enquanto componente curricular voltado “[...] para o desenvolvimento psicomotor do indivíduo, no qual auxilia na formação do cidadão, possibilitando ao mesmo uma participação ativa, justa e consciente perante a sociedade” (BOA VISTA, 2007, p. 104).

Conhecer as mudanças ocorridas na área da Educação Física Escolar, desde o seu surgimento na humanidade até os dias atuais, considerando-se o cenário mundial, nacional e local, é importante para que se perceba como essas transformações influenciaram, e ainda influenciam, por exemplo, a formação inicial dos professores que nela atuam, suas condições de trabalho na escola, a

organização da prática pedagógica, a sua valorização como componente do currículo escolar e o próprio docente na construção de sua identidade profissional.

Assim, fundamentado na legalidade que institui essa área do conhecimento e nos referenciais teóricos que defendem a sua prática na escola, essa revisão de literatura se propõe a contextualizar, entre outros aspectos, os subsídios que tornam a Educação Física um componente obrigatório no currículo escolar da Educação Básica, pois como destaca a BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017b, p. 20), tornando-a um componente curricular que procura desenvolver todas as habilidades e competências humana, abrindo o leque de formação que reconhece as diversidades e pluralidades de cultura humana pois, ela é:

Responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: - participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; - conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; - reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; - conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; - reivindicar organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (DARIDO *et al.*, 2001, p. 19).

Sendo assim, a Educação Física passa a ser um componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social no decorrer da história. Afinal, os alunos precisam ter assegurados a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, de forma a permitir:

O acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017a, p. 213).

O acesso dos alunos ao vasto e universal campo da cultura do movimento por meio da Educação Física Escolar reforça a importância que se tem de conhecer seu processo histórico para a compreensão de como o currículo tem sido pensado para este componente curricular através do tempo, uma vez que os saberes produzidos não se restringem a uma única dimensão ou conteúdo, mas orientam as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores no ambiente educativo.

Além disso, como é um dos objetivos desse componente curricular inserido na Educação Básica, desenvolver o aspecto psicomotor, conhecer e respeitar diferentes contextos culturais, valorizar as diversidades, individualidades étnicas, estéticas e limitações do indivíduo, por meio de uma visão crítica e participativa, é que se evidencia a Educação Física na escola como um campo de análise, reflexão e construção de conhecimentos relacionados ao corpo que atua e participa ativamente do meio em que está inserido.

Em se tratando disso, fazendo uma análise do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a Educação Física, evidencia-se este componente curricular, a partir da reestruturação deste documento, tematizando as práticas corporais e o movimento humano numa perspectiva dinâmica, diversificada e pluridimensional.

Assim, visando promover o desenvolvimento integral dos estudantes, a finalidade maior dessa tematização é justamente garantir que estes sujeitos em formação, possam (re)construir “[...] um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros [...]” (BRASIL, 2017a, p. 215).

Isso é importante porque propicia a aquisição de uma consciência crítica e reflexiva no aluno, capaz de auxiliar em sua vida diária no meio social. E, talvez, por isso, a Educação Física é entendida atualmente por sua irrefutável contribuição, não apenas no ambiente escolar, mas, para toda a vida do indivíduo.

1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR EM RORAIMA

Viu-se até aqui que a história da Educação Física, seja no mundo ou no cenário nacional, relaciona-se, direta ou indiretamente, com as atividades humanas e a sua evolução. No cenário local, o Estado de Roraima, esse componente

curricular é obrigatório em toda a Educação Básica e é ofertado nas escolas públicas estaduais e municipais e privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Seu currículo segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que elegeu como objeto de estudo a Cultura Corporal de Movimento, cuja vivência está alicerçada e organizada em práticas corporais evidenciadas por meio da abordagem cultural, seguindo unidades temáticas e objetos de conhecimento. Sobre a abordagem cultural, a BNCC destaca o movimento humano como elemento essencial para a vivência de experiências da cultura corporal, que “[...] não se limita a um deslocamento espaço temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, 2017a, p. 215).

Para tanto, essa abordagem é contemplada em seis unidades temáticas que se complementam e são trabalhadas ao longo de todo o Ensino Fundamental. São elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventuras. Cada qual privilegia um dos oito objetos de conhecimento necessários a formação integral do indivíduo e que são contempladas por este componente curricular: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017a).

No entanto, analisando o contexto histórico que marca o ensino de Educação Física nas escolas do estado de Roraima como parte do currículo escolar, percebe-se a carência de documentos e pesquisas que ressaltem os dados sobre a sua origem, prática e execução no cenário educacional local, principalmente a partir do surgimento das primeiras formas de ensino.

O que se encontram são trabalhos que se debruçam sobre a história da educação de modo geral, e que trazem alguma informação sobre essa realidade local, mesmo que na forma de pequenos recortes e relatos, como é o caso da pesquisa de Siems-Marcondes (2013) que aborda a existência dos povos indígenas muito antes de ter sido estabelecido o processo de colonização e ocupação das terras roraimense, evidenciando que o surgimento de atividades institucionalizadas esteve associado a presença de ordens religiosas que tinham o propósito de catequizar e “capturar” almas.

De modo mais específico, tem-se o trabalho de Schramm (2013) que apresenta a história da educação em Roraima, mas, no contexto do Colégio Normal Monteiro Lobato, de 1965 a 1970. Observa-se em alguns recortes a menção da

Educação Física durante esse período, quando se descreve, nos relatos, as disciplinas que compunha o currículo da época e a carga horária estabelecida.

Além disso, as ações de educação formal realizadas ocorriam “[...] de forma descontínua com a predominância de diferentes grupos religiosos em diferentes momentos, sem uma relação de progressão ao longo do tempo” (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 75). Ou seja, da mesma forma como é relatada pela história da educação no Brasil, a trajetória da educação roraimense também se assemelha e os dados relacionados demonstram que ao longo do período analisado houve expansão em todos os níveis de ensino, apesar de continuar a existir traços de elitismo e exclusão, de modo que, conforme evidencia Siqueira *et al* (2009, p. 02) “[...] a gênese do ensino em Roraima está alicerçada nos projetos desenvolvimentistas de colonização da Amazônia, segurança da fronteira e posterior expansão do estado”.

É importante mencionar também que a formação socio espacial do Estado de Roraima deu-se a partir da antiga Fazenda Boa Vista em 1830, sendo transformada em município em 1890 como parte da estratégia para a consolidação geopolítica da Amazônia, vindo a fazer parte da jurisdição, se assim pode-se dizer, do estado do Amazonas no ano de 1943, quando aconteceu a criação do Território Federal do Rio Branco. E, foi somente a partir de 1988 que Roraima passou a ser um dos estados da federação, e Boa Vista passou a se estabelecer de forma independente tanto política quanto administrativamente como sua capital (SILVA; ALMEIDA; ROCHA, 2009).

No âmbito educacional, a divisão de ensino foi criada somente em 1945 visando organizar o sistema de ensino e as bases políticas educacionais e criar escolas. Antes disso, já se encontram relatos das primeiras iniciativas pioneiras de ensino sendo realizadas pela Igreja Católica, como é o caso da Escola São José, instituição confessional que funcionava desde 1920, seguindo práticas pedagógicas apoiadas nas diretrizes normativas propostas por tal segmento.

Por ser um Território novo, Silva, Almeida e Rocha (2009) relatam que, um dos desafios foi a falta de profissionais da educação habilitados para atuar nas escolas. Os poucos que tinham vinham do Amazonas e de outros Estados da federação. O grupo escolar Lobo D’Almada foi a primeira unidade educativa a funcionar em uma casa residencial alugada sob a supervisão de três professores e um total de 129 alunos. “As aulas eram no turno matutino e no vespertino era

dedicado a prática dos esportes, sendo o vôlei escolhido pelos alunos de 5ª série” (MACEDO, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 53).

Como se pode observar, em 1945 não se falava em aula de Educação Física, mas em prática de esportes, e ela acontecia no horário oposto ao das aulas, em locais inapropriados, uma vez que as estruturas desportivas somente começaram a ser construídas a partir de 1947 (OLIVEIRA, 2016). Desse modo, nota-se que a história da Educação Física em Roraima está atrelada ao surgimento das atividades institucionalizadas evidenciadas nos primeiros grupos escolares, onde se verifica que:

A rede pública escolar foi implantada inicialmente com o ensino primário, pois além das escolas reunidas e isoladas existentes na capital e no interior também foram criados os grupos escolares de meados da década de 1940. Somente em 1949 é que foi criado um curso normal para preparar regentes de ensino com o objetivo de suprir a carência de profissionais habilitados para o ensino praticado na região (SCHRAMM, 2012, p. 02).

Em resumo, foi a partir de 1940 que aconteceu o processo de implantação do grupo escolar Lobo D’Amada. De 1945 a 1949 ocorreu a implantação de várias escolas públicas, algumas presentes até os dias de hoje no cenário educacional roraimense, como a Escola Monteiro Lobato, Oswaldo Cruz e Euclides da Cunha.

Cita-se como referência, neste período de implantação das unidades escolares em Roraima, de 1940 a 1949, a incorporação do currículo tomando como base as reformas educacionais brasileiras, como é o caso da Reforma Francisco Campos que se voltou para a organização do ensino secundário, indicando o ensino de Educação Física nas escolas como obrigatório (CÂMARA, 2019).

Assim, em 1947 foram construídos parques infantis, quadra de basquete, de voleibol, e de tênis e um campo de futebol. “Os alunos participavam de atividades esportivas com a orientação de professores, com participação em competições” (OLIVEIRA, 2016, p. 60).

A partir de 1950, a Educação Física era ofertada nos grupos escolares, mas não era obrigatória a sua prática, “[...] em horário oposto, entretanto os alunos maiores de dezoito anos estavam isentos desta disciplina de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal” (SCHRAMM, 2013, p. 91), com aulas de segunda a sábado, sendo 2h destinadas a prática deste componente curricular.

Na década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, é trazida finalmente, por meio do art. 22, “[...] a obrigatoriedade da prática da Educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (SCHRAMM, 2013, p. 91), sendo ofertado de modo mais efetivo no currículo adotado pelos grupos escolares de Roraima, mesmo não existindo na época um profissional habilitado para lecionar este componente (CÂMARA, 2019).

A Educação Física no período de 1960 até os dias atuais passou a ser obrigatória em todas as escolas e seguiu as mesmas orientações e normatizações previstas pelos diferentes documentos legais. É importante frisar que um dos fatores principais para a criação e expansão do sistema estadual de educação foi a acentuação expressiva do processo migratório logo após a transformação do Território Federal em Estado de Roraima, no período de 1964 a 1988. Nesta época contribuía para isso o volume de investimentos destinados a implantação de uma infraestrutura que permitisse a efetivação e o desenvolvimento deste novo ente da federação brasileira (SCHRAMM, 2012).

A década de 1970, por sua vez, foi marcada pela carência de novas escolas, com boas estruturas físicas, materiais didáticos, entre outros, que dessem conta da demanda existente. A prática da Educação Física era limitada a prática de esportes como o vôlei e o futebol (OLIVEIRA, 2016).

Registra-se que, da década de 1980, a Educação Física era ministrada também a alunos com algum tipo de deficiência atendidos pela chamada “Escola Especial” que funcionava no Parque Anauá, de forma “[...] recreativa como terapia, visando melhor desenvolvimento sócio psicomotor e manutenção de classes [...]” (RORAIMA *apud* SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 127). Além disso, era uma prática comum que alunos trabalhassem esse componente nas escolas, sem a formação mínima, por ser essa uma área muito carente de profissionais habilitados (OLIVEIRA, 2016).

A década de 1990 é marcada pela promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que também se voltava para a regulamentação desse componente curricular. Registra-se, nesse período, a existência de poucos profissionais atuando nessa área (SCHRAMM, 2013). Com a transformação da Escola Técnica de Roraima (ETRR) em Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) em 1993, diversos campos de atuação foram consolidados. Prova disso foi que em 1994 foi ofertado o primeiro curso de Magistério em Educação

Física, voltado a formação de professores para atuar de 1ª a 4ª série. Tinha duração de 4 anos, e seu currículo era contemplado junto com o Ensino Médio (SIQUEIRA *et al.*, 2009).

Em 2001 foi aprovada a Lei Complementar nº 10.328/01 que alterou a LDBEN em vigor, Lei nº 9.394/96, para tornar o ensino de Educação Física obrigatória no currículo escolar. Inclusive, em 2002, aconteceu um concurso público que contemplou vagas para professores de Educação Física, com formação em Magistério, para atuarem em turmas de 1ª a 4ª série (hoje 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental); e, com licenciatura para atuarem em turmas de 5ª a 8ª série (atualmente 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e nas series do Ensino Médio (1ª a 3ª série).

E, em 2003, ocorreu também a aprovação da Lei nº 10.793/03 que reafirmou a integração deste componente curricular na proposta pedagógica da escola, o que trouxe maior reconhecimento da obrigatoriedade do ensino de Educação Física na escola e no currículo.

Diante desse reconhecimento, em 2003, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), desde 2002, atualmente Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), criado em 2008, passou a ofertar o Curso de Licenciatura em Educação Física, como forma de habilitar os professores que tinha somente o magistério nessa área e atuavam da Educação Infantil até o Ensino Médio das escolas públicas sem uma habilitação adequada conforme requeria a Lei (SIQUEIRA *et al.*, 2009).

Em 2006, a Universidade Estadual de Roraima (UERR), por meio da Resolução nº 016 de 26 de maio, criou o Curso de Licenciatura em Educação Física visando preparar profissionais para atuar da Educação Infantil ao Ensino Médio e nas diferentes modalidades de ensino.

Já o Bacharelado em Educação Física, com foco voltado para a Formação de um profissional para atuar nas diferentes áreas que envolvem a Educação Física, com exceção do ambiente escolar, foi criado pela UERR em 2018, por meio da Resolução *Ad Referendum* nº 036 de 19 de julho.

Em observância ao Documento Curricular de Roraima (DCRR), em momento algum evidencia-se a menção de qualquer aspecto da história desse componente no cenário local. O que se observa é apenas a confirmação de que ele segue as diretrizes propostas pela BNCC.

Em âmbito estadual encontrou-se a Lei nº 743/2009, de autoria do Governado estado de Roraima, que dispõe sobre a prática da Educação Física na Rede Pública Estadual de Ensino, e determina, confirmando o já disposto pela LDBEN, Lei nº 9.394/96, e Lei Complementar nº 10.328/01, a integração da Educação Física à proposta pedagógica de todas as instituições educacionais que ofereçam a Educação Básica, em cursos presenciais, no Estado de Roraima, independente de turno, etapa ou modalidade de ensino, ajustando-se às faixas etárias e condições da população escolar.

Além disso, estabeleceu que no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, atual 1º ao 5º ano, a prática deste componente curricular deveria ser ministrada, progressivamente, em forma de jogos e recreação, sem atribuição de notas, e, na ausência do profissional habilitado, este componente curricular poderia ser ministrado pelo professor regente da turma, a título precário.

Tal realidade veio sendo mudada com a exigência de formação em licenciatura para a atuação na área, principalmente porque o Estado deixou de contemplar nas escolas, turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, passando a ser de obrigatoriedade do sistema municipal de ensino a garantia de oferta, matrícula e permanência dos alunos nos estudos.

Prova disso é que em 2012, a Prefeitura Municipal de Boa Vista realizou concurso público para a provisão de vagas para a área e exigiu a formação mínima em licenciatura em Educação Física, pois esse componente fazia parte do currículo escolar adotado desde a Educação Infantil até as series iniciais do Ensino Fundamental, sendo ofertado, inclusive, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em julho de 2021 o Governo de Roraima lançou o edital do próximo concurso público referente ao provimento de vagas para professores atuarem em diversas etapas da Educação Básica, das series finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio básico e integrado à educação profissional, incluindo a EJA. A Educação Física foi contemplada neste edital.

2 MARCOS LEGAIS E REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA

A proposta de se contextualizar os marcos teóricos e legais que amparam a implementação do Documento Curricular de Roraima (DCRR) está baseada na premissa de que, para a sua construção, conforme registrado neste importante documento para a Educação roraimense, seguiu-se, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] os marcos legais preconizados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases – 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, 2013, e Plano Nacional de Educação – 2014/2024” (RORAIMA, 2019, pp. 08-09).

O DCRR baseia-se nesses documentos por buscar alinhar as políticas educacionais e, ao mesmo tempo, os marcos legais, em prol da efetivação de educação de qualidade, tendo em vista buscar garantir a aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica contemplados pelo ensino ministrado no Sistema Estadual de Educação.

Vale destacar também que o DCRR, em sua construção, baseou-se na garantia das dez competências de aprendizagem previstas pela BNCC e nas “[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (RORAIMA, 2019, p. 08).

Em se tratando disso, inicia-se evidenciando, para que se entenda o contexto teórico e legal que marca a implementação do DCRR, que a Constituição Federal de 1988 representa neste campo o marco legal mais importante até então conhecido, na medida em que se define como um sinalizador na garantia dos direitos sociais instituídos a todas as pessoas, entre os quais está a educação, conforme Art. 205, “(...) direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 160).

Como pode-se verificar, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, representa um importante salto de qualidade com relação à legislação anterior que vigorava no país. Seu texto constituinte trouxe com maior precisão e detalhamento a relevância da efetivação do Estado democrático, evidenciando-se, inclusive, os instrumentos legais e jurídicos para a sua garantia.

Com base nisso, ao propor que devem ser assegurados os direitos de acesso, matrícula e permanência na escola, de modo que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento, formação e sucesso escolar, garantiu, em seu artigo 210, que fossem “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2017b, p. 161).

A fixação deste artigo pela Constituição Federal de 1988 foi importante porque acabou abrindo a possibilidade para que fossem incluídas no currículo escolar conteúdos como os pertinentes ao ensino de Educação Física, considerada atualmente, “uma área de conhecimento e também um campo profissional que tem atuação nos âmbitos escolar e extraescolar” (METZNER; CESANA; DRIGO, 2016, p. 748).

No que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que apesar de já estar em vigor há 24 anos, necessitando, inclusive, de uma revitalização em muitos aspectos, trouxe inovações educacionais de grande relevância para o sistema educacional brasileiro.

Confirmando o já estabelecido pela Constituição Federal de 1988, seu texto legal foi além ao caracterizar a educação, em seu Art. 1º, como sendo processos formativos “[...] [que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2017c, p. 10).

Assim, reafirmando os pressupostos educacionais instituídos pela Constituição Federal de 1988, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, evidencia a educação como um direito de todos, tendo em vista ser um dos elementos fomentadores da cidadania, pois possibilita ao indivíduo, enquanto cidadão de direitos e deveres ser reconhecido como cidadão ativo e participativo na sociedade por meio do acesso à Educação.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, trouxe, inclusive, um conjunto de dispositivos e atribuições específicas para os estabelecimentos de ensino, uma vez que estabeleceu incumbências para a União, os Estados, os Municípios e, também, para as escolas e os docentes. Tais incumbências possibilitaram flexibilidade e autonomia na estruturação e organização do ensino público, pois buscaram atender tanto o contexto educacional nacional quanto as peculiaridades regionais e locais, às

diferentes clientelas e necessidades do processo de aprendizagem.

Desse modo, diante da necessidade de garantia de uma educação de qualidade a todas as pessoas, tem-se também, a BNCC, um marco “[...] base para toda a Educação Básica brasileira” (BRASIL, 2017a, p. 07), uma vez que a aprendizagem de qualidade é uma meta que o Brasil vem perseguindo há muito tempo, justamente por entender que a formação escolar é o alicerce indispensável para o exercício da cidadania.

Além disso, a BNCC é apontada, mesmo com todas as críticas que ainda pairam sobre ela, como “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante esta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017a, p. 07). Sendo assim, sua proposta teórica volta-se para o alinhamento e direcionamento dos currículos de todo o Brasil, assim como busca influenciar a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, e o sistema avaliativo adotado atualmente.

E, por ser um documento de caráter normativo, buscou estar alinhada ao que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tornando-se, portanto, “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2017a, p. 08).

No âmbito da Educação Básica, como forma de cumprir com a finalidade maior da educação que é o pleno desenvolvimento do educando, a BNCC busca garantir o acesso e a permanência na escola, mediante um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, mobilizando, desse modo, conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais, habilidades (práticas, cognitivas e socio emocionais) e valores necessários a formação integral destes sujeitos.

E, como o foco deste estudo é a Educação Física, apresenta-se também, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino desse componente na escola, que tem como marco regulatório principal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visando auxiliar os professores na execução de seu trabalho, além de buscar trazer uma proposta “[...] que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 15).

Esta discussão sobre as DCN para o ensino de Educação Física faz-se importante por conta das mudanças ocorridas neste campo com o passar dos anos, conforme histórico já retratado ao longo do capítulo primeiro deste trabalho, na medida em que também se verifica ser esta uma profissão regulamentada há 23 anos no Brasil. No entanto, os embates pela consolidação de sua área ainda são constantes e muito presente nos dias atuais.

Logo, apresentar e discutir as DCN, no contexto da Educação Básica, para o ensino de Educação Física, além de importante, permite compreender que elas “[...] são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das instituições de ensino” (METZNER; CESANA; DRIGO, 2016, p. 754).

Sendo assim, a intervenção política trazidas pelas DCN, desde os PCN, tem desempenhado sobre o currículo no componente curricular Educação Física tem sido fundamental e, ao mesmo tempo, decisiva, pois reflete na qualidade do ensino que se busca promover ao longo dos anos e, que, infelizmente, por diversos motivos, ainda não se conseguiu alcançar. Por outro lado, também mostra o esforço de se fazer reconhecer a finalidade desta área no ambiente escolar e de sua importância no meio social.

E, em meio a tudo isso, finaliza-se esse capítulo, trazendo para reflexão e discussão, o contexto pandêmico vivenciado atualmente, causado pela Covid-19, em escala não apenas local ou nacional, mas, mundial, que trouxe consequências para os diferentes setores da sociedade, entre eles, a Educação.

Tal discussão e reflexão é necessária em virtude de se perceber que o contexto pandêmico exigiu da escola, e, por conseguinte, dos professores, uma readaptação da prática pedagógica e das metodologias de ensino até então utilizadas em todas os componentes do currículo escolar, que se desdobraram para dar conta dessa nova situação. (Re)inventar foi a palavra-chave no cenário educacional, e mudou a forma de transmitir e de ensinar os conteúdos escolares (MONTEIRO, 2020).

Destaca-se nesse cenário, a necessidade de readaptação educacional, justamente pela exigência de uma nova forma de comportamento social, que exigiu estratégias diferenciadas que minimizassem as consequências das suspensões de aulas presenciais, e, ao mesmo tempo, facilitasse a continuidade do ensino, mas de forma remota.

O ensino remoto assumiu o protagonismo do processo de ensino e

aprendizagem, trazendo à tona “[...], práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas [...]” (ALVES, 2020, p. 352). E, deste modo, cada sistema de ensino direcionou como deveria ser realizado esse novo formato de ensino.

As escolas, por sua vez, de posse das orientações legais, teóricas e didáticas, inseriram, em seu contexto, as aulas por meios digitais, adotando plataformas de ensino que melhor atendessem a nova demanda. Em meio a essa situação de crise, uma realidade já debatida no cenário educacional aflorou. Ninguém realmente estava preparado para lidar com o ensino remoto, fato este bem evidente nos resultados de estudos já realizados até o presente momento, como se verá mais para frente, que expôs o apartheid digital vivenciado por estudantes e professores da Educação Básica.

E, é em meio a esse cenário, que se traz para a análise a prática pedagógica do professor de Educação Física, por se entender o quanto é importante abordar sobre as angústias, inquietações e medos, assim como aprendizagens, expectativas, dificuldades e desafios, enfrentados e sentidos por estes profissionais neste cenário, tomando como ponto de partida, os estudos já realizados.

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O sistema educacional brasileiro veio delineando-se ao longo da história da Educação no Brasil. Atualmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, faz parte da Educação Básica, como forma de cumprir com a sua finalidade maior que é o desenvolvimento do educando, quanto aos níveis de ensino: Educação Infantil que corresponde à primeira etapa e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade; Ensino Fundamental de 9 anos, obrigatório e gratuito na escola pública, tendo por objetivo a formação básica do cidadão; e, Ensino Médio que é a etapa final, com duração mínima de três anos, cuja finalidade é atender a formação geral do indivíduo e a sua preparação para o trabalho.

Tal organização estrutural foi importante porque permitiu visualizar que a Educação Básica é condição necessária para que o indivíduo tenha acesso a Educação Superior, haja vista ela fornecer, entre outros aspectos, “[...] a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017c, p. 16).

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, trouxe ampliações significativas no que se refere à garantia de todos à educação, em virtude de viabilizar a aquisição de conhecimentos e os processos formativos do cidadão de forma mais participativa, pois começou a considerar as inter-relações decorrentes dos processos sociais e culturais.

E, foi considerando tal pressuposto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi pensada e implementada. Ela trouxe, entre outros aspectos, um total de dez competências que devem ser asseguradas, desde a Educação Infantil, perpassando pelas series iniciais e finais do Ensino Fundamental, culminando no Ensino Médio, pois inter-relacionam-se “(...), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017a, p. 08).

Considerada um ganho significativo, a BNCC apoia-se também na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade. Para tanto, além dessas dez competências gerais, estabelece competências e diretrizes para a Educação Básica, responsáveis por orientar e nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, visando uma formação básica comum.

Um aspecto que ficou bem claro pela BNCC, uma vez articulada ao texto legal da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN, Lei nº 9.394/96, é que básico-comum refere-se as competências e diretrizes estabelecidas para a Educação Básica. E, diverso são os currículos adotados em cada etapa, nível e modalidades de ensino.

É justamente por isso que fez-se necessário “[...] a definição de aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados” (BRASIL, 2017a, p. 11), afinal a BNCC está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais bem como de discussões sobre o que deve ser ensinado. Assim, ao se abordar sobre a BNCC não se pode deixar de considerar as perspectivas e construtos propostos pelas políticas públicas educacionais e os estudos sobre currículo existentes, afinal, são estes documentos que norteiam e orientam o funcionamento, tanto da Educação Básica, quanto modelam o currículo em sua parte comum e diversificada.

No que se refere as políticas públicas educacionais há que se destacar que são elas as principais balizadoras de temáticas a serem incorporadas, inclusive no currículo escolar, consideradas “[...] um avanço significativo no processo de democratização do país de forma efetiva” (FURMAN, 2017, p. 81).

A implementação destas políticas públicas educacionais representam ganhos significativos, mas não suficientes. Há a necessidade de se intensificar a formação e qualificação de qualidade destinada aos professores, elaboração de material didático próprio, entre outros instrumentos de igual importância para a sua efetivação. E, como nem tudo é perfeito, apesar das obrigatoriedades trazidas pelas políticas públicas educacionais, elas deixam muito “solta” a forma como os processos de ensino deve ser conduzido pelos sistemas e estabelecimentos de ensino. É como se não houvesse uma preocupação real com a definição de metas a serem alcançadas em médio ou longo prazo, por exemplo, deixando livre a possibilidade de trabalho a serem efetivadas para que de fato se tenha uma educação de qualidade.

Em se tratando de currículo escolar, há que se enfatizar que ele é um instrumento de vital importância. Sendo assim, não pode ser entendido apenas como o conjunto de conteúdos prontos a serem “[...] passados aos alunos, mas é uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 09).

Diferente disso, o currículo escolar, nesta perspectiva, apesar de todas as ideologias, valores e relações de poder inseridas em seu contexto e no próprio ambiente educacional, bem como, suas implicações no processo de ensino aprendizagem, no mundo inteiro, não surgiu do nada, mas, a partir “[...] de uma necessidade social e principalmente econômica e cultural” (JESUS, 2001, p. 01). Ou seja, sua construção aconteceu mediante a interferência de várias ideologias, tendências pedagógicas, objetivos e interesses, estando, portanto, ligado diretamente à constituição histórica e social do próprio indivíduo.

O currículo escolar, apesar de ser comumente associado ao conjunto de disciplinas ofertadas em cada série, nível e modalidade de ensino, ele é muito mais amplo. Engloba todo o processo de ensino aprendizagem, a cultura e a sociedade exteriores à escola, e, como tal, desenvolve-se de diversas formas (FERNANDES; FREITAS, 2007). É, justamente por isso, que o currículo é um instrumento

determinante no contexto pedagógico. Tanto implica tudo o que acontece dentro da escola, quanto fora dela, o que acaba interferindo diretamente no processo de ensino aprendizagem do aluno e na formação integral do indivíduo.

Com base nisso, a BNCC considerando tanto as políticas públicas educacionais quanto as diretrizes curriculares já existentes e que foram traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em (2010), e asseguradas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), é que se guiou pelo estabelecimento de direitos e objetivos de aprendizagem, assim como de campos de experiências, unidades temáticas, a organização das áreas de conhecimento de acordo com as competências e habilidades.

Logo, cada etapa da Educação Básica possui uma estrutura própria visando o alcance dos objetivos educacionais a que se propõe, ao mesmo tempo em que visa a formação e o desenvolvimento humano global, e busca romper com visões reducionistas que privilegiam algumas dimensões em detrimento de outras, passando a “[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2017a, p. 14).

A proposta da BNCC, nesse caso, é promover o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno do indivíduo, nas suas singularidades e diversidades. Nesse contexto, entende-se que, independentemente da etapa, do nível, da modalidade de ensino, da duração da jornada escolar, a BNCC está comprometida com a construção intencional de uma educação de qualidade há muito tempo iniciada no cenário educacional brasileiro.

Fazer isso supõe considerar tudo o que se espera que os estudantes da Educação Básica necessitam ter acesso em sua aprendizagem e formação integral, como forma de, entre outros aspectos, superar a fragmentação disciplinar do conhecimento que ainda predomina o contexto atual, visando a sua aplicação no cotidiano do qual faz parte. Afinal, acredita-se que o aluno precisa ver e dar sentido ao que aprende, tornando-se protagonista de sua própria aprendizagem (BRASIL, 2017a).

É, portanto, nesse sentido que se propôs a vivência de um currículo ideal, pois, pensando tanto na transformação do contexto educacional quanto social, na medida em que se entende que ele age direta e/ou indiretamente na formação e desenvolvimento integral do aluno, pensar num currículo que considere as fronteiras

do conhecimento produzidos pelos alunos é também considerar o perfil e a identidade deste sujeito nos diferentes contextos sociais, políticos, culturais.

2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Como parte das ações governamentais, tem-se a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica, que na tentativa de promover uma nova visão da formação da sociedade brasileira, o governo federal vem tentando, ao longo dos anos, por meio da implementação de leis federais e de diretrizes, possibilitar “[...] o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 04).

Deste modo, as DCN da Educação Básica representam um conjunto de definições doutrinárias, que por sua natureza específica, trazem princípios, fundamentos e procedimentos, fundamentais a manutenção, funcionamento e organização, e que orientam as escolas de todo o país, em seus diferentes sistemas de ensino.

A sua implementação é uma necessidade imposta visando à atualização das políticas educacionais em vigor, como forma de garantir a formação humana, cidadã e profissional enquanto direito de todo brasileiro, mediante o estabelecimento de bases comuns, bem como cobrar do Estado o cumprimento de seu papel frente à garantia do direito de todos à educação (BRASIL, 2013). Assim, visando oportunizar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, as DCN reafirmam a necessidade de adequação do currículo escolar, incorporando temáticas, conteúdos e diretrizes que atendam, inclusive, as matrizes culturais.

Sendo assim, qualquer que seja o currículo construído e adotado Arroyo (2013) propõe que deve se orientar, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável, por julgamentos sobre quais elementos da cultura são mais valiosos e essenciais.

Pensando nisso, as DCN para a Educação Básica, mesmo não tratando diretamente do ensino de Educação Física na escola, uma vez que pensa na formação integral do indivíduo, elas reafirmam o já disposto pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, quando asseguram a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, por ser um componente curricular obrigatório. Além disso, as DCN para a Educação Básica, coloca a Educação Física no mesmo contexto que os demais componentes do currículo escolar, ao evidenciar que eles devem ser:

Organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2013, p. 32).

Como se pode observar, as DCN para a Educação Básica entendem que a Educação Física é um componente curricular igual aos demais, logo, deve fazer parte do currículo, por contribuir para a formação integral do aluno, por meio de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social.

De acordo com as DCN para a Educação Básica, a Educação Física faz parte das linguagens, reafirmando a sua importância tendo em vista ela possibilitar aos alunos terem a oportunidade de “desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções” (BRASIL, 2001, p. 15).

Assim, observando-se que não existem DCNs específicas para o ensino de Educação Física, o que se tem de mais específico são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em vigor desde 1997, onde o seu trabalho “tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento” (BRASIL, 2001, p. 22). Como cultura corporal do movimento este componente contempla múltiplos conhecimentos que abarcam as diferentes áreas que o compõem, como os jogos, a dança, a luta, o esporte e a ginástica.

Diante disso, os PCN de Educação Física trazem como proposta a necessidade de “[...] sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais” (BRASIL, 2001, p. 24), mediante o desenvolvimento de potencialidades, competências e habilidades, a partir do trabalho de dificuldades e limitações.

No que se refere a organização curricular deste componente os PCN propõem o trabalho dos conteúdos em três blocos para o Ensino Fundamental: esportes, lutas e ginástica; atividades rítmicas e expressivas; e, conhecimentos sobre o corpo. No Ensino Médio seu objetivo é acrescentar e aprofundar conhecimentos, por meio de uma metodologia diversificada, mediante “[...] promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (BRASIL, 1999, p. 158).

Os PCN, para o Ensino Médio, com relação à Educação Física, indicam algumas propostas para o seu desenvolvimento. Eles orientam, de maneira objetiva, os profissionais que atuam com este componente na escola, para que trabalhem o desporto educacional e as práticas desportivas não-formais de forma lúdica e educativa, como forma de permitir que o aluno aprenda diferentes conteúdos que lhe habilite a atuar socialmente (BRASIL, 1999).

Além disso, espera-se que os objetivos propostos para o Ensino Médio, em Educação Física, sejam atingidos a partir da utilização de estratégias diversificadas, desde o ensino e a vivência de modalidades esportivas, até a experimentação de linguagens como os jogos, a dança e a ginástica, visando atender a todos os alunos. Traz-se, então para a análise as diretrizes curriculares propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Física, que passa a contemplar as DCN para a Educação Básica e propõe o trabalho dos conteúdos deste componente a partir de seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esporte, ginástica, luta e práticas corporais de Aventura, observando-se que:

Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (BRASIL, 2017a, p. 219).

A proposta principal é que os alunos tenham acesso e oportunidade de experimentar as diferentes práticas corporais, de acordo com a função social assumida pela escola e as suas condições materiais para isso, integrando cada uma das oito dimensões do conhecimento intrínsecas no ensino da Educação Física.

Isso demonstra que, por ser o currículo o núcleo e o espaço mais estruturante da escola, conforme evidenciado por Arroyo (2013), este é o território mais debatido, questionado e normatizado que existe. No caso da Educação Física, o currículo proposto se apresenta de modo politizado, inovado e até ressignificado.

Assim, considerando as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, a BNCC deixa evidente que cada unidade temática e dimensão do conhecimento deve ser abordado de modo integrado, tendo em vista as dez competências específicas assumidas por este componente.

É fato que a Educação Física possui compromisso com a formação estética, sensível e ética. “Aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais” (BRASIL, 2017a, p. 224), seu currículo deve estar adequado às realidades locais.

No caso da Educação Infantil, a Educação Física se faz presente e volta-se para o cuidar e o educar, mediante a ampliação do universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, tomando-se como base, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas previstas para essa etapa no que se refere as interações e a brincadeira, “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017a, p. 37).

Em se tratando do Ensino Fundamental, anos iniciais, seus objetos de conhecimento, de acordo com cada unidade temática, estão organizados em blocos: 1º e 2º anos e 3º ao 5º ano. Já nos anos finais, também organizadas em dois blocos: 6º e 7º anos e 8º e 9º anos, voltam-se para um maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola.

Visando entender como tudo isso se processa, apresenta-se a seguir a constituição do Documento Curricular de Roraima (DCRR), foco desse estudo, no âmbito da Educação Física, por entender que esse debate se faz imprescindível para que se compreenda como o ensino deste componente vem se processando, principalmente no contexto pandêmico enfrentado.

2.3 DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O processo de construção do Documento Curricular de Roraima (DCRR) segue os marcos teóricos e legais da Educação nacional como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica, Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Seu processo de implementação deu-se início a partir da homologação da BNCC, em 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), mediante a composição de uma Comissão Estadual e de um Comitê Executivo, devidamente instituídos pelo governo estadual, publicado por meio de Portaria nº. 2812/17 da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR).

Desse modo, em abril de 2018, foi constituída uma equipe de gestão e de redatores para o DCRR, considerado o currículo estadual a ser implementado por meio da Portaria nº. 1040/18/SEED/GAB/RR, para todo o processo de elaboração, análise, escrita e monitoramento deste importante documento, e como parte desses trâmites, em maio de 2018:

Formalizou-se a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo único e termo de Cooperação Técnica entre o estado e 14 municípios do território roraimense, normatizando o regime de colaboração para a implementação da BNCC e elaboração do DCR, alinhados às diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (RORAIMA, 2019, p. 08).

A partir disso, deu-se início ao processo de planejamento das ações propostas, seguindo-se o Termo de Referência e Plano de Trabalho próprio, considerando-se um cronograma de atividades mensais, alinhado às ações propostas pelo ProBNCC do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), conforme as seguintes etapas:

a) indicação de bolsistas em abril/2018, b) Mobilizações e encontros presenciais, de maio a novembro, c) Consolidação da 1ª versão do currículo

em 30 junho, Plataforma de consulta pública de 23 de julho a 17 de setembro, d) 2ª versão do Documento Curricular, a luz das contribuições da Consulta pública em 31 de outubro, e) realização dos seminários regionais para discussão e consolidação do DCR de 06 a 09 de novembro, f) sistematizações das contribuições pós seminários em novembro, g) Entrega da versão final ao Conselho Estadual de Educação em 13 de novembro (RORAIMA, 2019, p. 08).

É importante frisar que todo esse processo resultou em importantes e significativas contribuições quantitativas e qualitativas que, por sua vez, consolidaram os textos introdutórios, o organizador curricular e as orientações didáticas pedagógicas de cada um dos componentes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais).

Até chegar na sua versão final, o DCRR, passou por todo um processo de análise e discussão, pelos membros do Conselho Estadual (CEE) e Municipal de Educação (CME) do estado de Roraima, dos Grupos de trabalhos (GTs), dos professores especialistas da rede estadual, municipal e privada de ensino e leitores críticos das Instituições de Ensino Superior (IES).

O DCRR apresenta atualmente um currículo baseado em princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos, abrangendo as dez competências previstas pela BNCC, visando a formação integral do sujeito, mediante o acolhimento da diversidade e identidade cultural.

No que se refere ao ensino de Educação Física, ele é contemplado tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental II pelo DCRR, considerando-se as características e perspectivas específicas para cada uma dessas etapas da Educação Básica.

No que se refere à Educação Infantil, o DCRR aborda que o ensino de Educação Física deve ser trabalhado “[...] por meio de práticas de experiências motoras de acordo com as necessidades de cada criança” (RORAIMA, 2019, p. 104). Para tanto, sem diferenciação, deve ser realizado de modo integrado ao campo de experiência Gestos, Corpo e Movimento.

No entanto, nessa etapa a Educação Física volta-se a sua vivência para as práticas corporais do movimento e “[...] se organizam em jogos e brincadeiras que expressam o conhecimento a ser apropriado e construído pela criança sobre o seu movimentar (ROCHA, 2010 *apud* RORAIMA, 2019, p. 104).

Para o Ensino Fundamental II, o DCRR, seguindo a BNCC, propõe este Componente Curricular como sendo indispensável à formação integral dos alunos e

elegeu “como objeto de estudo a Cultura Corporal de Movimento alicerçada e organizada em Práticas Corporais, adotando a Abordagem Cultural como referência teórica e metodológica” (RORAIMA, 2019, p. 244), a ser seguido em todo o território roraimense, já que a Educação Física pertence a área de Linguagens e suas Tecnologias em virtude de se propor aos estudantes a participação em diversificadas práticas de linguagem que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas, entre as quais estão as práticas corporais (BRASIL, 2017a).

Desse modo, assim como abordado na BNCC, as práticas corporais são o objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física, os conteúdos são as unidades temáticas e as suas manifestações, conceitos e conteúdos constituem-se os objetos de conhecimento, o que confirma a interdisciplinaridade proposta para este Componente Curricular, uma vez que amplia as práticas de linguagem já conquistadas, permitindo o seu aprofundamento crítico.

Além disso, constituem-se princípios metodológicos norteadores do ensino de Educação Física na escola: inclusão, diversidade, complexidade, adequação; tomando-se como base as seguintes competências: corpo e movimento, práticas corporais e cultura, vida e saúde, formação cidadã, combate ao *bullying*, educação em valores, identidade e cultura, autonomia, inclusão, experimentação e valorização (RORAIMA, 2019).

Como parte das orientações didáticas, o DCRR deixa estabelecido, entre outros aspectos, que as práticas corporais relacionadas as Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas, devem ser abordadas partindo do contexto cultural de Roraima, da região norte, do Brasil e finalmente do mundo.

Da mesma forma, aborda as unidades temáticas, e deixa a critério dos professores decidirem como trabalhar com cada uma delas e a estruturação e organização das aulas deve seguir uma sequência didática lógica, baseadas em três momentos distintos: contextualização (parte inicial), experimentação (parte principal) e avaliação (parte final), que deve ser concebida como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, durante todo o processo, empregando critérios e instrumentos diversificados, de acordo com as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Num contexto geral, o DCRR, acrescenta as peculiaridades locais, mas, considera todas as orientações dadas pela BNCC para esse componente curricular nas escolas estaduais de ensino em Roraima, tanto é que, seja nas series iniciais, seja nas finais, ao abordar o organizador curricular apresenta as unidades temáticas,

os objetos de conhecimento, as habilidades previstas e as orientações didáticas e metodológicas.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Abordar sobre currículo escolar nos exige compreensão da construção de conhecimentos que vai além do espaço educacional, pois se completa com as diversas formas e ambientes que proporcionam ensino e aprendizagem por abranger diversos meios que favorecem a troca de relação humana por meio de vivências exterior da convivência social, o que não permite reduzi-lo a entendimento somente em âmbito de prática educacional.

É por meio do ambiente escolar que essas manifestações se tornam práticas pedagógicas e, como tal, são construídas no processo educacional, em diversos componentes curriculares e grau de ensino aprendizagem. Por isso o professor deve sempre procurar estar conhecedor do currículo como preparado para desenvolvê-lo em conjunto com os discentes proporcionando ser mediador facilitador da compreensão e aplicação curricular com práticas pedagógicas inovadoras que se constituem por meio de regras que organizem o conhecimento de acordo com cada área de estudos e na Educação Física não é diferente.

Assim, a BNCC (BRASIL, 2017a), traz inovações para a elaboração do currículo de cada estado conforme sua realidade, reconhecendo a Educação Física, quando a inseriu na área de linguagens. Dessa maneira, pensar nesse componente curricular vai além de um desenvolvimento físico do corpo, assumindo o papel de construção e transformação da aprendizagem diversificada por meio das práticas corporais, assistida pela educação contemporânea.

Diante deste contexto, há o entendimento de que a BNCC é o documento orientador dos currículos nas diferentes unidades da federação, mas em cada uma delas os currículos escolares devem ser definidos, conforme as indicações do Documento Curricular de Roraima (DCRR). É este documento que deverá chegar às escolas.

Portanto, neste cenário educacional contemporâneo, uma das responsabilidades da Educação Física enquanto componente curricular no contexto escolar, é tematizar as práticas corporais, entendendo-as como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando aos estudantes a construção de um conjunto de

conhecimentos necessários à sua formação plena enquanto cidadão. (RORAIMA, 2019, p. 244).

Neira e Júnior (2016) apontam que a BNCC, e por consequência o DCRR, utilizam as práticas corporais como referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física por meio das unidades temáticas, elencadas em brincadeiras e jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.

Diante dessa organização, a prática pedagógica tem direcionado as metodologias ativas, tais como a gamificação, o aprendizado por problemas e/ou por projetos, a sala de aula invertida, seminários e discussões, por exemplo, a serem instrumentos de grande benefício no processo de ensino e aprendizagem, onde a prática é fomentada ao aluno e professor, e ambos aprendem e ensinam, e, como tal, incorporam a prática educacional, diversificando os contextos educacionais, despertando novos desafios, conquistando aprimoramentos que estimule o aprendizado.

Em se tratando do ensino de Educação Física, no Ensino Fundamental II, as metodologias ativas permitem colocar o aluno como protagonista na construção da aprendizagem, assegurando assim, o proposto pela BNCC quanto a garantia de direitos, objetivos, habilidades e competências previstas para esse componente curricular na escola. No entanto, concorda-se com Moran (2015, p. 18) ao afirmar que para se adotar as metodologias ativas em seu ensino é necessário:

Seguir objetivos bem definidos, podendo ter o apoio das tecnologias digitais na proposição de desafios e atividades, sendo estes contextualizados a partir dos problemas sociais e que exigem (...) pesquisar, avaliar situações, pontos de vistas diferentes, fazer escolhas assumir riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Assim, as práticas corporais aprimoradas no ambiente escolar têm o intuito de garantir um aprendizado constituído por meio de diversas atividades recreativas, cognitivas e corporais, explorada por diversas metodologias que favoreçam o aprendizado integral.

Como se pode observar, a metodologia ativa traz propostas que envolve o aluno, professor e a escola, numa nova perspectiva de adquirir conhecimento, de maneira autônoma para que, principalmente, o aluno, no ensino de Educação Física, no Ensino Fundamental II, desenvolva suas capacidades de forma mais real ao seu processo de aprendizagem, fazendo com que desperte a dedicação e o interesse nas aulas.

Mesmo porque, em se tratando do uso das metodologias ativas no Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental II, é sabido que esse é um componente curricular que deve proporcionar ao aluno um conhecimento organizado e sistematizado sobre as atividades físicas expressas na cultura corporal de movimento. Sendo assim, fazer uso desse tipo de metodologia é mais do que imprescindível nos dias de hoje, desde que se continue concebendo seus conteúdos sob os planos procedimentais, conceituais e atitudinais, afinal:

Compreende-se metodologias ativa como forma de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica dos futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização das metodologias ativas pode favorecer à autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando as tomadas decisões individuais e coletivas, advindo das atividades essenciais para a prática social e em contextos do estudante (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

Isso permite compreender que as formas de ensinar e de aprender por meio das metodologias ativas envolvem o aluno e professor em práticas e didáticas educacional que permitem a transformação do indivíduo com novas metodologias motivadoras, que levam a um resultado de aprendizado significativo, tendo no ensino da educação física mudanças curriculares advindas do DCRR.

Partindo desse novo pressuposto, Darido *et al* (2017), alertam que uma mudança que pode de certa maneira impactar diretamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental é a tematização das práticas corporais, alinhadas as diferentes dimensões do conhecimento, propostas no DCRR, pois este é:

[...] um documento que propõe uma organização curricular para o componente de Educação Física em todo o território roraimense, favorecendo a melhor compreensão do que se deve ensinar em cada momento do processo formativo, viabilizando a formulação das expectativas de aprendizagem ao longo do ensino fundamental (RORAIMA, 2019, p. 244)

O DCRR aponta que a Educação Física favorece uma educação integral e a oferta ao Ensino Fundamental II num processo de transformação social, por meio de práticas pedagógicas com uso das metodologias ativas para melhor realização das unidades temáticas, com base no nível de conhecimento de acordo com a faixa etária, respeitando as mudanças regionais, e cultura de cada Estado.

Cada Estado adquiriu autonomia para construir seus próprios currículos, com

atividades que identificam as características regionais, costumes e origem, levando em consideração a estação climáticas, aspectos histórico-culturais, brincadeiras regionais e estruturas físicas das escolas, que devem ser desenvolvidos de forma obrigatória e em caráter de cooperação entre as unidades federativas, atendendo os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) (RORAIMA, 2019).

A legislação educacional brasileira e suas normatizações na atualidade promovem o desafio de novas experiências da prática pedagógica, envolvendo professor e aluno numa nova organização dos conhecimentos da implantação das Diretrizes e tendo a participação efetiva dos alunos nas aulas.

Com isso, vivenciarão no ambiente escolar, reconhecendo seus conhecimentos empíricos e científicos, colocando-os como verdadeiro ser potencializador da educação, de modo a concretizar seu aprendizado em cada unidade temática vivenciada.

É, nesta perspectiva, que a atual estrutura do Ensino Fundamental II, na Educação Física escolar tem buscado aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, onde os alunos possam ter a qualidade necessária para concretizar uma base de conhecimento sólido por meio de sua transformação empírica e científica, explorando e usufruindo o quanto possível a junção desses saberes propostos enquanto estiver nessa etapa.

Dessa forma, o DCRR, coloca a rede estadual de Ensino Fundamental II, uma educação que se organiza com base em nossas realidades, exigindo que sua estrutura e componentes curriculares façam da escola um ambiente de elo de conhecimentos, que envolvem alunos e professores como sujeitos de constantes formação, respeitando seus limites e desenvolvendo a cultura corporal do movimento, enquanto objeto de ensino da Educação Física, por meio da organização da estrutural do currículo escolar, uma vez que:

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as práticas corporais devem ser entendidas como um conjunto de manifestações centradas no movimento, que se fundamentam em três grandes elementos: Movimento Corporal: é o elemento principal e essencial das práticas corporais; Organização Interna: indica a lógica específica do entendimento e compreensão dos alunos em maior ou menor grau sobre os conceitos, procedimentos e atitudes relacionados as práticas corporais; Produto Cultural: é o resultado da apropriação dos alunos sobre a cultura de movimento e sua utilização vinculada ao lazer, entretenimento, o cuidado com o corpo e a saúde fora do contexto escolar (RORAIMA, 2019, p. 244).

Diante desse contexto, as práticas corporais como objeto de ensino e aprendizagem em Educação Física passam a ser identificadas como Unidades Temáticas no DCRR, além das suas manifestações, conceitos e conteúdos como objetos de Conhecimento. Adiante é possível observar a organização curricular da Educação Física no Ensino Fundamental II em Roraima:

Quadro 1: Organização curricular da Educação Física no Ensino Fundamental II no estado de Roraima.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DO CONHECIMENTO	ANOS
BRINCADEIRAS E JOGOS	Jogos Eletrônicos	6º e 7º anos
ESPORTES	Esportes de marca	6º e 7º anos
	Esportes de precisão	6º e 7º anos
	Esportes técnico- combinatórios	6º e 7º anos
	Esportes de invasão	6º a 9º anos
	Esportes de rede/parede	8º e 9º anos
	Esportes de campo e taco	8º e 9º anos
	Esportes de combate	8º e 9º anos
GINÁSTICAS	Ginástica de condicionamento físico	6º e 7º anos
	Ginástica de conscientização	8º e 9º anos
DANÇAS	Urbanas	6º e 7º anos
	Salão	8º e 9º anos
LUTAS	Lutas do Brasil	6º e 7º anos
	Lutas do mundo	8º e 9º anos
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	Práticas corporais de aventura urbanas	6º e 7º anos
	Práticas corporais de aventura na natureza	8º e 9º anos

Fonte: Adaptado de Roraima (2019).

A organização por competências facilita o trabalho do professor de Educação Física na hora de planejar e desenvolver as atividades. No entanto, o professor deve dominar a sequência na qual o desenvolvimento das atividades acontece, como se vê abaixo:

Quadro 2: Competências para o ensino de Educação Física

<p>Competência 1 (Corpo e Movimento): Compreender a origem da cultura corporal de Movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.</p> <p>Competência 2 (Práticas Corporais e Cultura): Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.</p> <p>Competência 3 (Vida e Saúde): Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.</p>	<p>Competência 6 (Educação em Valores): Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos s diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</p> <p>Competência 7 (Identidade e Cultura): Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.</p> <p>Competência 8 (Autonomia): Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.</p> <p>Competência 9 (Inclusão): Reconhecer o</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Competência 4 (Formação Cidadã): Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.</p> <p>Competência 5 (Combate ao Bullying): Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relações práticas corporais e aos seus participantes.</p>	<p>acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.</p> <p>Competência 10 (Experimentação e Valorização): Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de Roraima (2019).

Assim, considerando as competências previstas para o ensino de Educação Física no Ensino Fundamental II, há que se mencionar, também, que a delimitação das habilidades privilegia o desenvolvimento de oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Além disso, mesmo não havendo nenhuma hierarquia ou uma ordem para o alcance de tais habilidades mediante o trabalho destas oito dimensões de conhecimento, a BNCC, assim como o DCRR, exige apenas que seja feito por meio de diferentes abordagens e graus de complexidade, devendo ser sempre abordado de modo integrado, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

Por conta disso, a atual organização curricular agrega as competências, unidades temáticas e objetos de conhecimento baseadas nas habilidades da Educação Física no Ensino Fundamental II, conforme sua faixa etária e orientações com base na realidade do estado de Roraima. Aponta ainda para a sua aplicabilidade nos municípios, com novas experiências indo além da lista de conteúdo, explorando as unidades temáticas com metodologias ativas, para aquisição de aprendizagem significativa a serem concretizadas no ambiente escolar. Como aponta Perrenoud (2000, p. 30) “aprender não é primeiramente memorizar estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”.

Deste modo, o DCRR, por meio das metodologias ativas, tendo a cultura corporal com movimento como objeto das práticas corporais, tornam-se fonte do processo de ensino e aprendizagem em reconstrução por troca de experiências educacionais de forma prazerosa e crítico reflexivo pois, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua

construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Para que aconteça temos que usufruir de todas os meios possíveis para que o saber seja construído, a partir das metodologias como instrumento de exploração de aprendizagem.

2.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Ao longo de todo este trabalho veio se reafirmando que as aulas de Educação Física se constituem importante instrumento de formação em virtude de possibilitar o desenvolvimento de habilidade corporais básicas, de ginásticas, lúdicas e artísticas, necessárias ao desenvolvimento integral do aluno.

A Educação Física é um componente curricular que tem como objeto de estudo o corpo em movimento. Sua prática busca o desenvolvimento integral do indivíduo em seus diferentes aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, social e político). Caracteriza-se, historicamente, por possuir uma didática constituída de aulas práticas e teóricas, ocorrendo de modo presencial (PRADO, 2015).

Seu objetivo tem sido o de propiciar aos alunos uma aprendizagem capaz de mobilizar os diferentes aspectos afetivos, sociais, cognitivo, psicomotor, éticos e políticos, além de contribuir para a adoção de hábitos saudáveis de higiene e alimentação, bem como para a aquisição da autonomia, visando o conhecimento das diversas manifestações da cultura corporal existentes atualmente.

E, mesmo com o contexto pandêmico vivenciado e provocado pela Covid-19, o ensino de Educação Física não deixou de cumprir com a sua função social e educativa. O que mudou foi a forma de transmitir e de ensinar os seus conteúdos básicos, uma vez que sem previsão de retorno as aulas presenciais, o ensino remoto, aos poucos, foi inserido em todos os sistemas de ensino.

O uso de plataformas ou mesmo de redes sociais foram as possibilidades encontradas para a continuidade do ensino, tal como destaca Monteiro (2020, p. 240), “[...] de manter uma comunicação ativa entre a escola e a família, entre os professores, professoras e os estudantes, de acolhimento e atenção nesse momento de distanciamento social [...]”.

Nesse novo cenário, os professores foram chamados a inovar. E, com os educadores da disciplina de Educação Física não foi diferente. Foi até mais desafiador, justamente por ser essa uma área do conhecimento cujos conteúdos

estão voltados para a ideia do corpo em movimento, pois é por meio das aulas que se pode:

Interagir com o outro, com o meio e com o mundo a sua volta; vivenciar diferentes práticas corporais e do movimento advindas das mais diversas manifestações culturais presentes na sociedade; favorecer o desenvolvimento e a afirmação da autonomia dos alunos; permitir ao aluno conhecer suas limitações, dificuldades, possibilidades e potencialidades e utilizar isso a seu favor; entre outros aspectos de igual importância (XAVIER, 2015, p. 07).

Como se pode observar, a prática de Educação Física tem sido de grande importância para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, pois envolve teoria e prática, cujos conteúdos podem ser trabalhados em diferentes contextos e situações.

Por conta disso, diversos desafios tornaram-se mais presentes e dificultaram a prática pedagógica de Educação Física na escola. Ganhou evidência, por exemplo, a falta de acesso e de interação, de infraestrutura das escolas, em sua grande maioria, em termos de conexão com a internet, sem falar da formação precária dos professores no que tange ao uso das novas tecnologias digitais (MONTEIRO, 2020).

Como parte das “[...] estratégias para minimizar as consequências das suspensões de aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino de forma remota” (GODOI *et al.*, 2020, p. 03), cada escola inseriu em seu contexto as aulas por meios digitais, adotando plataformas de ensino, como, por exemplo, o google classroom, grupos de *WhatsApp*, ou seja, mecanismos que atendessem a nova demanda.

No caso do ensino de Educação Física, em que nas escolas há uma predominância da prática durante as aulas, o “[...] estar presente ganha outra conotação, visto que as presenças físicas do professor e dos alunos não podem acontecer” (FERREIRA, 2020, p. 03), e exigiu, mais do que nunca, estratégias e recursos de ensino diversificados e cada vez mais potencializadores da aprendizagem, para que se transpusessem os espaços educativos, da quadra de esporte, para o ambiente familiar de cada aluno.

O que a princípio era quase impossível de ser realizado, os professores conseguiram, de acordo com as suas limitações e potencialidades, tornar possível, mesmo não alcançando os objetivos educacionais em sua totalidade, na medida em

que:

Buscaram dar continuidade ao processo educativo, fazendo uso de recursos tecnológicos, recorrendo à apropriação de conhecimentos inerentes ao ensino a distância, assim como buscando cursos, lives, conferências e outros conteúdos disponíveis no meio digital (FERREIRA, 2020, p. 01).

Essa transposição das aulas de Educação Física presenciais para o ensino remoto tornou o ensino inquietante no primeiro momento. Pois, levar a prática esportiva, no contexto do ensino remoto, por exemplo, apresentou-se extremamente desafiador aos professores.

Isto fica bastante evidente quando se verifica que o ensino presencial, principalmente em se tratando da Educação Básica, ainda é uma premissa essencial. No entanto, com o contexto pandêmico evidenciado, apesar de todos os desafios, angústias, medos e incertezas, o ensino remoto ainda se apresenta como uma alternativa apropriada (XAVIER, 2015).

Assim, por conta da nova realidade imposta pela Covid-19, direcionar o olhar para os desafios, limitações e pontos positivos do ensino remoto na Educação Básica é muito importante. Principalmente porque a mediação da família não pode substituir de forma alguma a presença do professor.

No caso do ensino de Educação Física, o que se observa é que nunca se exigiu tanto do professor deste componente curricular, como se passou a requerer nos últimos tempos, sem nem se considerar se o mesmo estava ou não preparado para isso, pois mesmo as aulas sendo em sua maioria uma vivência prática, dificultou mais ainda o fato de não ser reprovativa, em que os alunos passaram a não dar tanta importância, por acreditarem que não era preciso participar das aulas online, mas, somente daquelas que eles necessitavam obter uma nota para poderem passar de ano (GODOI *et al.*, 2020).

Diante da necessidade de se analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física a partir da implementação do Documento Curricular de Roraima (DCRR) durante a pandemia da Covid-19, apresenta-se, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados para se conseguir descrever o processo de elaboração e a estrutura pedagógica do DCRR para este componente, evidenciando-se as alterações ocorridas nesse contexto.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O marco metodológico desta pesquisa está organizado com o intuito de responder ao problema da investigação e, ao mesmo tempo, ainda alcançar os objetivos (geral e específicos) propostos. Para tanto, apresenta uma breve descrição do método, dos procedimentos e das ferramentas utilizadas para o alcance do conhecimento científico, pois toda pesquisa é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12).

Logo, a metodologia da investigação empregada e apresentada neste capítulo é muito mais do que simples técnicas de pesquisa. “Inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (TEIXEIRA, 2007, p. 20), cujo foco principal é obter o conhecimento científico, a partir dos instrumentos que se fizerem necessários para se conseguir a informação, conhecer as causas gerais e particulares do fenômeno estudado.

Assim, a abordagem selecionada foi a fenomenológica-hermenêutica. Ela é fenomenológica, de acordo com Moreira e Rosa (2016, p. 08) “[...] porque enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que dá a essas experiências e interações”. É hermenêutica porque possui níveis e pressupostos que se baseiam num “[...] pensar a realidade de modo rigoroso, ou como costuma ser dito: é um modo científico de conhecer a realidade” (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 16).

No caso desse estudo, a abordagem fenomenológica-hermenêutica foi utilizada por permitir que se analise a prática pedagógica dos professores de Educação Física a partir da implementação do Documento Curricular de Roraima (DCRR) durante a pandemia da Covid-19, onde a prática pedagógica é o fenômeno a ser explorado; o contexto pandêmico é a realidade hermenêutica vivenciada; a Educação Física e o DCRR são as experiências a serem observadas e que trazem significados por meio da interação social.

Além disso, empregamos a abordagem fenomenológica-hermenêutica por ser ela a que melhor se enquadra no contexto qualitativo que se configura neste estudo pela possibilidade de “[...] investigar, refletir e conhecer uma dada realidade

em estudo” (TEIXEIRA, 2007, p. 30), que aqui refere-se a descrição do processo de elaboração e da estrutura pedagógica do DCRR para o componente Educação Física.

E, como o que se busca é trazer qualidade e não quantidade à investigação, é importante mencionar que a investigação proposta se desenvolveu por meio de um processo constituído de várias fases, que se finaliza com a apresentação e discussão dos resultados alcançados, numa perspectiva que inclui, simultaneamente, “[...] a teoria da abordagem que são os métodos; os instrumentos de operacionalização do conhecimento que são as técnicas; e, a criatividade do pesquisador que representam sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade” (GIL, 2010, p. 50), para com o fenômeno a ser investigado e analisado.

Como parte dos procedimentos metodológicos empregados, esse estudo foi desenvolvido mediante a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, “[...] articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade investigada” (TEIXEIRA, 2007, p. 20).

A pesquisa bibliográfica foi utilizada devido à necessidade de se construir um marco teórico essencial para a compreensão de tema explorado nesse estudo, pois “[...] quanto mais completas e abrangentes forem às fontes bibliográficas consultadas, mas rica e profunda será a pesquisa” (GIL, 2010, p. 27), assim como para fundamentar os resultados obtidos e que serão posteriormente discutidos na análise de dados.

Para a construção da revisão de literatura deste trabalho foram utilizadas obras literárias, impressas e capturadas via internet, selecionadas, tomando como base as publicações desde o ano de 1988 (no caso dos clássicos) a 2022 (devido aos temas atuais), por meio da técnica de resumos e fichamentos que possibilitou organizar as ideias evidenciadas na pesquisa, permitindo a leitura, análise e interpretação de dados diversos com vistas a fundamentar cientificamente a temática proposta (MOREIRA; ROSA, 2016).

A pesquisa documental “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37), e por isso também será empregada neste trabalho, pois permite a realização de uma análise de conteúdo, tomando-se como base o objeto de estudo, uma vez que envolve informações que ainda não receberam um tratamento analítico e sistemático, mas

que ajudam a compreender uma determinada situação.

Tomando como base o objeto de análise deste trabalho, a pesquisa documental aplica-se por permitir o uso de documentos diversos que permitem extrair e resgatar fatos, como forma de “[...] ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida, [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 02).

A pesquisa de campo proposta foi um procedimento que ajudou a conhecer, comunicar e anunciar o que se experienciou e se constatou em uma dada realidade (BICUDO; ESPÓSITO, 1997). No caso específico do fenômeno investigado, que é a percepção dos professores de Educação Física quanto as alterações ocorridas na prática pedagógica a luz do DCCR no contexto de pandemia da Covid-19, conhecê-lo possibilitou, entre outros aspectos:

[...] investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida (CHIZZOTTI, 2013, p. 11).

Isso é possível porque é pela relação que o homem tem com o mundo, que ele tem a possibilidade de questioná-lo e indagá-lo, surgindo daí a consciência e o conhecimento da realidade tão necessários à sua investigação e resolução de problemas científicos, e, nada melhor do que o emprego de uma pesquisa de campo para se conseguir esse fim.

Assim, diante dos objetivos traçados, a pesquisa também foi do tipo descritiva em virtude de permitir “[...] registrar e descrever os fatos observados sem interferir neles” (PRODANOV, 2013, p. 52), o que muito contribuiu com o conhecimento sobre o fenômeno investigado, buscando, entre outros aspectos, ampliá-lo, procurando obter informações relevantes e confiáveis.

A pesquisa descritiva foi empregada por entender que ela é que melhor se aplica aos objetivos propostos, justamente por preocupar-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno investigado, na tentativa de explicar os motivos de sua ocorrência, utilizando-se, para isso, dos resultados obtidos (CHIZZOTTI, 2013).

Os instrumentos de coletas de dados foram implementados e devidamente aplicados no decorrer da investigação e tiveram como finalidade a obtenção de informações necessárias sobre a temática pesquisada para a melhor compreensão do processo e para atender os pressupostos da pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica. Foi realizada uma entrevista semiestruturada e gravada para a transcrição dos dados e análise posterior.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados em virtude de ser, de acordo com Gil (2010, p. 118), “[...] um processo conduzido que ocorre de acordo com uma ordem predeterminada, cuidadosamente planejada para extrair o máximo de informações do entrevistado, visando tanto responder ao problema de pesquisa quanto alcançar os objetivos propostos”.

No ato da entrevista, antes de ser iniciada, todo o processo foi devidamente explicado aos participantes da pesquisa, assim como o seu objetivo e a sua importância, e todos os seus procedimentos. Eles foram previamente consultados sobre a possibilidade e desejo de participar da pesquisa, além de garantir o anonimato e a segurança dos dados coletados.

Desse modo, a entrevista foi conduzida, seguindo-se os parâmetros de uma entrevista gravada, onde, de acordo com as respostas obtidas, sempre que necessário, para melhor coletar os dados, outras perguntas foram sendo realizadas. Após a escuta de cada participante do estudo, os dados foram descritos fielmente a partir da fala obtida, realizando-se somente a correção gramatical, para que ficasse bem entendido o que estava sendo repassado.

A análise de conteúdo foi empregada no processo de análise dos dados obtidos, por meio da pesquisa documental e da entrevista fundamentando-se em Bardin (2011, p. 47) que justifica seu uso em pesquisas de caráter qualitativo e a designa como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas metodológicas de fácil aplicação em discursos e formas de comunicação e, como tal, permite, principalmente, a compreensão das características, indicadores, estruturas, de modo

a realizar inferências de conhecimentos necessários a resolução do problema de pesquisa e ao alcance dos objetivos propostos no estudo.

Para a aplicação da análise de conteúdo foram desenvolvidas as três fases de Bardin: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, “[...] se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735), ou seja, é uma organização que envolve a escolha e a leitura dos documentos coletados, assim como a demarcação do que foi analisado a partir da formulação de hipóteses e objetivos, e a referenciação dos índices e elaboração de indicadores de análise.

Na segunda fase, a exploração do material ocorre considerando-se a definição previa de categorias e a identificação das unidades de registro e de contexto nos documentos, sendo esta etapa muito importante, “[...] porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735), permitindo uma descrição analítica do objeto investigado de modo aprofundado, orientado pelas hipóteses, objetivos e referencial teórico proposto.

Já na terceira fase, ocorre a condensação e o destaque das informações coletados para análise, culminando com as interpretações inferenciais. Nessa etapa, ocorre uma discussão reflexiva e crítica, a luz de teóricos que tratam da temática abordada visando fundamentar o trabalho realizado (BARDIN, 2011).

Por fim, os participantes do estudo foram definidos com base na caracterização dada por Teixeira (2007) e Gil (2010) de universo, população e amostra, como sendo respectivamente, o conjunto de seres que representam pelo menos uma característica em comum e que permita selecionar uma parte representativa para ser estudada.

3.1. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Na oportunidade de investigar os conhecimentos sobre a prática pedagógica voltada para implantação do currículo educacional, este estudo tem como base a realização de uma pesquisa bibliográfica e documental como uma das principais fontes de informações advindas de publicações de obras específicas que trata, do

contexto educacional direcionada ao tema da pesquisa, que sistematiza e se organiza em pesquisa de campo como extensão para coleta de dados, análises e considerações construídas diretamente da realidade pesquisada.

3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os critérios para inclusão como participante desta pesquisa exige que seja professores de Educação Física e membros colaboradores da elaboração do Documento Curricular de Roraima (DCRR). Aos professores foi exigido que sejam de Educação Física do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino, que fazem parte do componente curricular analisado, lotados nas escolas da rede pública estadual no Ensino Fundamental II, pertencentes aos territórios (1) um ao (7) sete. Aos colaboradores do DCRR foram pesquisados (02) dois membros da banca de elaboração, devendo estar vinculados à Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR).

Em se tratando dos critérios de exclusão: não podem participar professores que não sejam do componente de Educação Física; que não sejam lotados nas escolas da rede pública estadual no Ensino Fundamental II; que não estejam trabalhando nas escolas que pertencem aos territórios (1) um ao (7) sete; professores de Educação Física, que sejam do Ensino Fundamental II, porém não são do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação.

Aos membros colaboradores na elaboração do DCRR, aplica-se os critérios de exclusão: não podem participar membros que não tiverem vínculos com a SEED/RR; que não tenham sido redatores na elaboração de tal documento.

Desta forma, foi realizado primeiro contato presencial na unidade escolar para a pesquisadora conhecer a unidade, e com o professor, para se averiguar se ambos atendem os critérios necessários para veracidade da pesquisa, atendendo a resolução 510/16, que diz no Art. 6º, que o pesquisador deveria buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa.

Como parte dos procedimentos adotados para esta pesquisa, ficou assegurado o direito do participante ao livre acesso a este documento a qualquer momento, como também o reconhecimento da existência mínima de quaisquer

riscos a saúde física e/ou mental do participante devido à natureza da pesquisa, o que possibilita a não se deparar com a existência de médio ou grandes riscos, que de acordo com Art. 19 da Resolução CNS nº 510/2016, prevê que o pesquisador esteja sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, adotando, sempre que necessário, medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

Desse modo, embora haja riscos mínimos como, por exemplo, constrangimento quando estiver respondendo sobre sua prática pedagógica atrelada a implantação do DCRR, podendo, inclusive, ocorrer algum tipo de desconforto ao fato de responder questões decorrentes acerca do trabalho docente, como também apresentação de algum incômodo devido ao nervosismo, alteração de comportamento ao responder as perguntas, medidas para resolver cada situação foram adotadas.

Ressalta-se, no entanto, que não houve como considerá-los significativamente como risco médio ou grave, estando sob observação da pesquisadora que providenciou um ambiente agradável, que conforme a Resolução do CNS nº 510/2016, Art. 7º, era de responsabilidade da pesquisadora estar atenta, devendo “assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura” (BRASIL, 2016, p. 06).

Desse modo, embora houvessem riscos mínimos e o resguardo da identidade do participante, em casos de constrangimento, cansaço ou stress no decorrer da pesquisa, o docente teve o direito de abrir mão de sua participação. Foram resguardados também, os arquivos digitais para que não ocorra risco de extravio, quebra de sigilo e/ou quebra de anonimato no *drive* institucional da pesquisadora pelo período de 5 anos. Após este período os arquivos serão destruídos integralmente.

Acrescenta-se, ainda que, em atendimento ao inciso VII do Art. 17 da Resolução CNS nº 510/16, que diz: “explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver”, a pesquisadora assegurou ao participante, o sigilo, a privacidade, o estado emocional, o bem estar do entrevistado, como também a proteção a saúde biológica e física referente a pandemia, com o uso de máscaras e álcool a critério do mesmo, para que se sentisse seguro e confortável

em suas respostas, como também garantir não causar risco de custo financeiro, que devido à natureza da pesquisa, não gerou ressarcimento ou cobertura de despesas a qualquer um dos participantes, que tiveram livre arbítrio para tomar decisão de permanecer ou desistir da pesquisa, pois não houve coleta invasiva e nenhum tipo de despesas, assegurando que toda e quaisquer despesas financeiras decorrente desta pesquisa foi de total responsabilidade da pesquisadora.

Foi realizado convite ao professor com explicação sobre a importância, necessidade da pesquisa e o prazer em tê-lo como participante. A entrevista foi realizada de forma presencial, guiada por um roteiro de perguntas semiestruturado apreciado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), que objetiva proteger qualquer cidadão participante de pesquisa, resguardando seus direitos e privacidade, e os procedimentos a serem adotados pelo pesquisador, além de garantir a veracidade da pesquisa que ocorrerá de forma presencial.

Foi acordado que a pesquisa ocorreria na unidade escolar com dia e horário definido pelo participante. A pesquisadora teve como instrumento o uso do gravador do aparelho celular, bloco de notas, canetas, roteiro de perguntas semiestruturado, para nortear a entrevista, possibilitando o surgimento de novas perguntas baseadas nas respostas obtidas.

Em relação aos benefícios, convém observar que esta pesquisa se tornou um material científico que trouxe benefícios a todos da sociedade, principalmente aos participantes e aos demais corpo de docentes, sobre os conhecimentos acerca da história da Educação Física Escolar no âmbito da implantação do DCRR, aplicado ao Ensino Fundamental II, pois ofertou-se alternativas e métodos por meio das análises e reflexões sobre a prática pedagógica; estimulou-se o diálogo e a reflexão quanto os fatores necessários e aos existentes para realização das aulas, de acordo com as metodologias e as diretrizes apontadas.

Quanto aos procedimentos, seguiu-se os passos descritos, de acordo com o Art. 19 da Resolução CNS nº 510/2016, onde foram adotadas medidas de precaução e proteção, afim de evitar danos ou atenuar seus efeitos:

- Passo 1: Levantamento junto a SEED/RR quanto a organização e mapeamento das escolas e docentes de Educação Física atuantes em turmas de Ensino Fundamental II;

- Passo 2: realização de procedimentos éticos – solicitação, por meio de Carta de Anuência (anexo A), da autorização para a realização das entrevistas junto aos sujeitos participantes do estudo;
- Passo 3: realização de procedimentos éticos – encaminhamento do Projeto de Pesquisa para o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) visando a sua aprovação, assim como todos os demais documentos necessários para aprovação, assim como inserção no sistema da Plataforma Brasil, via on-line de: Carta de Anuência (anexo A), Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) (anexo B), Termo de Confidencialidade (anexo C) e Declaração de Compromisso (anexo D);
- Passo 4: Elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados junto aos sujeitos participantes do estudo, mediante contato inicial para explicação da proposta de pesquisa, agendamento e realização da entrevista semiestruturada de forma presencial, com roteiro antecipadamente submetido ao CEP.
- Passo 5: Análise das entrevistas realizadas a luz de nosso referencial teórico.

Para a realização desses passos, este trabalho atendeu, entre outros aspectos, a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) que versa sobre pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e traz diretrizes e normas da Comissão Nacional em Ética e Pesquisa (CONEP) que prevê a regulamentação de pesquisas realizadas com seres humanos.

Por fim, foi proposto uma investigação educativa, onde houve a necessidade de alterações no projeto inicial apresentado, devido a intensa realidade que se vivenciou no êxtase da pandemia da Covid-19, se tornando parte contextualizada do tema, pois interferiu fortemente durante todo o período da elaboração e etapa de pesquisa da dissertação, criando uma lacuna entre a realidade escolar, ou seja, na prática pedagógica que o professor realizou naquele período e a necessidade de reconhecer a inserção da pandemia presente no objeto de pesquisa, conforme

sugestão da banca de qualificação.

Para atender a sugestão da banca de qualificação, foram necessárias análises minuciosas quanto aos estudos dos referenciais teóricos e a ação prática para realização da pesquisa, onde se articulou, elaborou, sistematizou e organizou a partir das normas e sugestões que garantiu a veracidade, contextualidade e possibilidades da realização desta pesquisa. Isso gerou a reformulação da presente dissertação promovendo a sua continuação, embora se exigiu decisões metodológicas que propiciou a aprovação do projeto por meio CAAE sob número 62654722.4.0000.5621 e parecer de número 5.682.123, alcançando o reconhecimento profícuo, como forma de contribuir com o acervo bibliográfico fundamentado na realidade da prática pedagógica ao currículo educacional roraimense.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de conhecer a concepção dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II, quanto às alterações ocorridas em sua prática pedagógica a luz do Documento Curricular de Roraima (DCRR), este capítulo destina-se a analisar e discutir os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Desse modo, no primeiro momento deste capítulo, apresenta-se como aconteceu o processo de elaboração e a estrutura pedagógica do DCRR para o componente curricular Educação Física a partir da perspectiva de dois participantes de tal implementação, vinculados à Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR).

O roteiro de entrevista direcionado aos participantes da implementação do DCRR esteve composto de quatro partes interligadas. A primeira caracterizou a formação. A segunda identificou como se deu a participação na elaboração de tal documento. A terceira focou no desenvolvimento do processo de elaboração. E, a última, apresentou a aplicação no processo de formação dos professores.

No segundo momento, interpreta-se a prática pedagógica dos professores de Educação Física pertencentes ao quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino, ministrando esse componente curricular em escolas do Ensino Fundamental II do território 1 ao 7, a partir da implantação do DCRR durante a pandemia da Covid-19.

Com base nisso, o roteiro de entrevista direcionado aos professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, também contemplou quatro partes. A primeira caracterizou a formação dos docentes participantes. A segunda abordou a prática pedagógica. A terceira evidenciou a formação para implantação do DCRR. E, a última, focou na prática pedagógica durante a pandemia e a implantação de tal documento.

Ressalta-se, que ambos os momentos, os resultados alcançados são analisados e discutidos a luz dos teóricos que abordam sobre o assunto, comparando, justificando, reafirmando ou fundamentando os dados coletados a partir da aplicação da pesquisa.

4.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA: SUBSÍDIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Inicia-se destacando que o Documento Curricular de Roraima (DCRR) está em vigor desde 2019. Foi construído e homologado a partir dos trabalhos realizados por uma comissão estadual e um comitê executivo, altamente especializado e nomeado para tal, por meio de Portaria nº. 2812/17 da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR), que alinhado à política de qualidade da educação definiu as aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino de Roraima devem aprender ao longo da Educação Básica (RORAIMA, 2019).

Considerando isso, o primeiro momento de análise e discussão dessa pesquisa apresenta como aconteceu esse processo de elaboração e como culminou a sua estrutura pedagógica em relação ao componente curricular Educação Física.

Diante de tal exposto, destaca-se que os dois participantes da implementação do DCRR, aqui denominados de Membro 1 (M1) e Membro 2 (M2)¹, além de serem vinculados à SEED/RR, **quanto à formação**, apresentam as seguintes características, conforme quadro 3:

Quadro 3: Formação dos participantes da implementação do DCRR

Participantes	Nível superior	Especialização	Pós-Graduação (Mestrado)	Pós-Graduação (Doutorado)	Tempo de atuação na educação	Local de atuação
M1	Educação Física	Docência no Ensino Superior.	Mestrado em Educação Física.	Doutor em Ciências do Movimento Humano.	22 anos	UERR e CEFORR
M2	Pedagogia	Psicopedagogia	Mestrado	Doutorado	24 anos	Escola

¹A elaboração do DCRR foi estruturada por comissões composta por 20 professores especialistas e colaboradores atuando como coordenadores, redatores, analistas, articuladores e formadores, que fazem parte do CONSED e UNDIME, com o objetivo de mobilizar e implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado de Roraima. No qual o documento oferta orientações metodológicas e pedagógicas direcionadas as áreas e modalidades de ensino, direcionando os métodos, procedimentos, diretrizes, metodologias e estratégias para realização da implantação do DCRR de forma geral. Dessa forma, a pesquisa teve um membro da participação geral e um membro na participação específica voltada para o componente curricular de Educação Física para implantação do DCRR, como forma de se ter uma noção geral de como aconteceu a sua elaboração.

	e Ciências Biológicas	clínica institucional com habilitação para docência do ensino superior em educação e também com aperfeiçoamento para Educação Especial.	em Ensino de Ciências.	em Ciências da Educação, pós- doutorando em educação na linha de política em gestão de formação de educadores.		municipal, UFRR e na comissão estadual da BNCC- RR.
--	--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como se pode observar, os dois membros participantes da implementação do DCRR possuem graduação, com especialização, mestrado e doutorado, sendo um, inclusive, já pós-doutorando, com tempo de atuação na educação variando entre 22 e 24 anos, atuando em instituições municipais, estaduais e federais.

Fazendo uma análise dessa formação inicial, Mendes (2019, p. 01) destacou que diante da necessidade de “um olhar minucioso para sua realidade sociocultural”, a comissão responsável por tal elaboração, não teve apenas a preocupação em cumprir o proposto pela BNCC. Mas, teve que dominar tanto os conhecimentos teóricos e legais, quanto “os saberes que acolhessem e dessem conta da diversidade cultural existente”.

Martins, Ferreira Junior e Moura (2022), por sua vez, evidenciam que a comissão responsável pela elaboração de um documento como é o caso do DCRR, deve, acima de tudo, mostrar-se bastante capaz, com formação adequada, considerando o pensamento proposto para um documento curricular como este.

Por conta disso, essa caracterização inicial deixa muito bem evidente que os membros participantes da comissão de implementação do DCRR possuem conhecimento teórico, técnico e científico sobre o assunto, mesmo que apenas um possua formação em Educação Física desde a graduação.

Com relação à **participação na elaboração do DCRR**, segunda etapa da entrevista, a primeira questão buscou saber dos membros como aconteceu o convite para participar desse processo. As respostas obtidas mostraram que:

M1: “Partiu da coordenadora geral da equipe do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) para compor o componente de Educação Física, por já estar trabalhando com formação de professores no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), sendo observado como critério ter experiência na área de formação superior em Educação Física, ter conhecimento de documentos curriculares, e também o nível de formação profissional”.

M2: “Por fazer parte da primeira comissão para elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015 em nome do estado de Roraima como assistente de pesquisa, o que foi critério para fazer parte da equipe de comissão representando a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) até chegar o convite do DCRR, além da experiência e o currículo profissional”.

Percebe-se que ambos os membros foram convidados por terem formação na área, por trabalharem com formação de professores no CEFRR ou por fazer parte da UNDIME, ter experiência, currículo e conhecimento profissional, mostrando que uma formação sólida é ferramental indispensável a atuação e experiência profissional (ARROYO, 2013).

E, por se tratar de um currículo que atendesse uma determinada realidade, como a vivenciada no estado de Roraima, tal preocupação com a formação, experiência e qualificação dos membros também se mostrou um desafio segundo Mendes (2019, p. 01), já que a proposta era justamente “implantar um currículo que acolha e dê conta de sua diversidade cultural, característica de sua formação social, tendo como ponto de partida a formação de professores”.

Acredita-se, portanto, que tal preocupação não poderia ser diferente, principalmente quando se sabe que o currículo escolar exerce importante influência na prática pedagógica, além de ser um artefato social, um produto cultural, sujeito a transformações.

Em se tratando disso, quando indagados na segunda questão, sobre ter havido ou não formação inicial para poder participar do processo de elaboração e como ocorreu. Ficou evidenciado que:

M1: “Sim. Com a equipe na ProBNCC aqui no estado e depois em quatro etapas, em Brasília e também eternamente de forma semanal, onde o mesmo foi convidado para fazer parte como membro da elaboração do currículo em Educação Física com base no critério ter experiência, formação superior e conhecimento em documentos curriculares todos em Educação Física”.

M2: “Sim. Ocorreu de forma simultânea. Ao mesmo tempo que eu participava da formação, também era formadora sobre como elaborar como equipe nacional e de redatores. No primeiro momento eram tutorados pela Universidade de Brasília e depois em acompanhamento com a Secretaria de

Programas e Currículo da Secretaria do Ministério da Educação, junto com as entidades e leitores críticos do documento. Depois houve mais três encontros a nível de Brasil com representantes de todos os Estados e Distrito. Tendo toda a equipe já nomeada por realizar o planejamento do percurso de implantação para aplicação a nível estadual. Cada equipe viajava cada um de acordo com suas etapas e componentes curriculares para participar dos encontros para discutir como traçar o percurso e a escrita do documento do referido estado observando a revisão, a reescrita a nível formativo local, levando em entendimento que quando falamos de política e de currículos temos quatro determinados aspectos como a questão de formação de professores; os aspectos ambientais e logísticos; a produção de material didático; a estruturação e organização social, cultural das redes de cada estado, como política de educação”.

Nota-se que para a participação na implementação do DCRR era pré-requisito, além de atuar na área, ter conhecimento e experiência profissional, estar em constante formação, tanto no estado de Roraima, quanto em Brasília.

A proposta era possibilitar a revisão e reescrita crítica de tal documento de modo coerente com o que propunha a BNCC por ser referência nacional para a “formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2017a, p. 08).

Considerando o componente curricular Educação Física, além de se guiar pelos pressupostos teóricos da BNCC, um documento desse porte, como é o caso do DCRR, deve prever a formação contínua enquanto requisito para torná-lo um documento norteador das ações e estratégias didático-pedagógicas (RORAIMA, 2019), em nível local, contemplando, como objeto de estudo a cultura corporal de movimento alicerçada e organizada em práticas corporais.

Assim, quando indagados se, durante o processo de capacitação ou elaboração do DCRR, chegaram a ser afastados de suas funções habituais, os membros entrevistados informaram que:

M1: “Não. As formações aconteciam simultaneamente e quando eram previstas a formação fora do estado era solicitado autorização da própria Secretaria de Educação”.

M2: “Não, mas me posiciono de forma crítica quanto a essa posição da necessidade de afastamento. Por outro lado, vejo a necessidade de mesmo assim continuar para contribuir e termos o documento da forma melhor possível, porque teriam que ser professores de ensino superior e da Educação Básica para ter uma troca de discussão e estudo coletivo para produzir o documento”.

Verifica-se que os membros participantes da implementação do DCRR

continuavam exercendo as suas funções normalmente. Somente quando precisavam se ausentar do Estado é que esse afastamento era solicitado diretamente pela SEED/RR para que assim pudessem participar desses encontros formativos.

Para Carvalho Júnior, Lopes e Salles (2020), pensar na implementação de um documento curricular sem uma formação sólida é desconsiderar toda uma base de sustentação. Mesmo porque, orientações teóricas, didáticas e pedagógicas precisam ser apresentadas.

Além disso, o currículo escolar, apesar de ser comumente associado ao conjunto de componentes curriculares ofertados em cada série, nível e modalidade de ensino, é muito mais amplo. Desse modo, para sintetizar diretrizes educacionais com o intuito “de orientar o trabalho docente no cotidiano escolar” (FREIRE; BARRETO; WIGGERS, 2020, p. 02), faz-se necessário uma rica formação. E, talvez, por isso, os membros da comissão de implementação do DCRR necessitavam participar continuamente de encontros formativos.

Logo, quando indagados, na quarta questão, sobre o material bibliográfico disponibilizado para estudo ter atendido às expectativas para a construção do DCRR, foi informado que:

M1: “Sim. Teve material de referências como também a BNCC, material de apoio disponível digital e impresso, mas tínhamos espaço de livre decisão a levarmos materiais que a gente visse que seria bom, que ajudaria na elaboração do documento”.

M2: “Em média 60%. Porém, tivemos a autonomia de acrescentar material bibliográfico que viesse contribuir para fundamentar melhor as possibilidades, traçar vários conhecimentos que promovessem as diferenças na elaboração do currículo independente de área que deve ser elaborado, pois o profissional deve ser um especialista de currículo e não simplesmente um especialista, apesar de não ser um documento como a gente quer que seja mas podemos considerar que o documento elaborado é muito bom”.

Observa-se que as falas dos membros participantes da elaboração do DCRR está alinhada ao que consta no texto de tal documento quando se evidencia que a sua construção seguiu “às diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC” (RORAIMA, 2019, p. 08), confirmando, desse modo, que havia material de apoio, além da própria BNCC, podendo, inclusive, ser disponibilizado e usado por eles mesmos, outras fontes bibliográficas que se enquadravam dentro da construção proposta.

Não se pode esquecer, também, que diferentes materiais de apoio puderam ser utilizados como fonte de conhecimento nesse processo de implementação

porque se sabe que o currículo escolar engloba todo o processo de ensino aprendizagem, a cultura e a sociedade exteriores à escola (CARVALHO JÚNIOR; LOPES; SALLES, 2020).

Quando questionados, na quinta questão dessa etapa da entrevista, sobre quanto tempo durou o processo de elaboração do DCRR, foi informado que:

M1: “Em média de (02) dois anos contabilizado desde o processo de formação da equipe até o prazo de homologação da versão final. Sendo um prazo inicialmente suficiente, porém, a cada 05 anos esse documento será reavaliado”.

M2: “O processo em si durou (01) um ano devido a necessidade de estudos, discussões e análises para definições do que será inserido e como seria inserido alguns componentes curriculares. As demais alterações, após um ano, foram de detalhes de editora como correções ortográficas, para mim só existe uma única versão”.

Contando o tempo de formação da equipe de gestão e de redatores, o DCRR tomou corpo num prazo considerável e considerando o currículo estadual a ser implementado por meio da Portaria nº. 1040/18/SEED/GAB/RR, conforme o estabelecido no plano de trabalho constante para tal e evidenciado no próprio documento (RORAIMA, 2019).

Acredita-se que o tempo utilizado foi o suficiente para contemplar “todas as experiências organizadas pela escola em torno do conhecimento escolar” (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 467), e que devem ser desenvolvidas para se garantir as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam ter acesso.

Sobre a existência de consulta pública com os professores sobre a elaboração do DCRR e como foi a aceitação de tal documento, sexta questão, os membros participantes responderam que:

M1: “Sim. Por meio de plataforma e contato direto com a Secretaria de Educação e escolas chegando até os professores que são um dos instrumentos principais para ajudar na elaboração do currículo”.

M2: Sim. Feito pela plataforma nas escolas, encontro municipais, convites a diversos representantes de universidades, movimentos especialistas. E tivemos resistência muito grande de profissionais se negando a fazer parte e de contribuir num momento de muita necessidade para construção e elaboração, mesmo tendo a base como referência e para aceitar a proposta do documento curricular.

Como qualquer processo de elaboração de um currículo orientador de ações, do processo de ensino e aprendizagem, e da própria prática pedagógica, o DCRR também gerou discussões e resistência. E, conforme evidenciado pela fala

dos entrevistados, esse foi um processo transparente, cuja elaboração foi promovida a partir da participação coletiva, que considerou como referência a BNCC.

E, até os dias de hoje, após quase 3 anos de existência, ainda é muito comum encontrar estudos realizados sobre ele que mostram críticas, sugestões e debates sobre todo o seu processo de elaboração e efetivação.

Mendes (2019), por exemplo, traz apenas o desejo do DCRR ser um documento que “possibilite a superação da compreensão de currículo como um compêndio, para pensá-lo como dimensão política, social e cultural, que se materializa no processo de ensino aprendizagem”.

Cruz e Melo (2022, p. 64), por sua vez, foca na análise da estrutura do planejamento proposto para as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental no DCRR, e evidencia, além da crítica a tal estrutura, a necessidade de haver o “acompanhamento do planejamento dos professores na prática, para melhor entender os impactos desse planejamento, tendo como análise a ação docente e a aprendizagem dos estudantes”, como forma de se saber se o currículo proposto de fato atende a clientela e a aprendizagem prevista.

Em se tratando disso, quando indagados, na sétima e última questão dessa etapa, se, enquanto membro, tinha uma função específica e/ou uma contribuição definida durante a elaboração do DCRR, ficou constatado que:

M1: “Sim. Participei de tudo que se tratava o documento, mas, tive mais peso na elaboração do currículo de Educação Física”.

M2: “Não. Acompanhava e realizava estudos em todas as áreas independente. Observado as particularidades características do nosso estado”.

Como se pode observar, a participação dos entrevistados aconteceu ligada a funções específicas conferidas a cada um no contexto da equipe de elaboração. Até porque, conforme já evidenciado ao longo deste trabalho por Arroyo (2013), o currículo escolar é um dos componentes mais complexos e polissêmicos da educação.

Percebe-se, também, que os membros da comissão de elaboração do DCRR podiam ter acesso a tudo, mas, somente contribuindo dentro de sua área de atuação, o que mostra uma preocupação com a qualidade do DCRR.

Logo, fazer parte de sua construção é, sem dúvida alguma, uma oportunidade única para se refletir como ocorrem as proposições curriculares e como

elas devem estar expressas nos documentos curriculares de cada Estado. No tocante, ao ensino de Educação Física, concorda-se com Cruz e Melo (2022, p. 65), ao informar que não se pode, também, deixar de considerar “a procura por currículos que promovam a contextualização das práticas corporais enquanto elementos culturais”, tão necessários ao desenvolvimento integral do estudante.

Desse modo, na terceira etapa da entrevista, que tratava do **desenvolvimento do processo de elaboração do DCRR**, os membros participantes foram indagados, na primeira questão, sobre que documentos teóricos e legais foram seguidos para a sua implementação, foi informado:

M1: “A BNCC, Plano Nacional da Educação, Lei de Diretrizes e Bases, ambos com abordagem voltado para a interpretação cultural com Educação Física na área da linguagem”.

M2: “BNCC, CF\88, LDB-94, materiais bibliográficos voltados a interpretação de vários autores na área educacional”.

Tal fato é constatado no próprio DCRR que expõe que a sua construção seguiu as diretrizes e orientações estabelecidas pela BNCC, assim como pelos marcos legais preconizados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024) (RORAIMA, 2019).

O seguimento de tais diretrizes e orientações estabelecidas pela BNCC, assim como pelos marcos legais preconizados, reforça o exposto por Freire, Barreto e Wiggers (2020) de que o currículo escolar é entendido como sendo um instrumento de vital importância no contexto educacional atual. Logo, não pode ser entendido apenas como o conjunto de conteúdos prontos a serem transmitidos aos alunos.

Diante do exposto, na segunda questão, os membros foram indagados sobre como foi organizada a capacitação para atender todos os professores de Educação Física do Ensino Fundamental no município de Boa Vista, eles informaram:

M1: “Os professores foram atendidos por meio de um cronograma com base em seus territórios, onde em uma escola, eram divididos em micro áreas e micro regiões, onde cada território era os polos para realizar a capacitação, que foi realizada de forma presencial tanto na capital quanto nos demais municípios, realizado em parceria com o CEFORR, ofertando a formação continuada para elaboração do plano de curso. Durante a pandemia foram realizadas várias lives para apresentar e implantar o DCRR”.

M2: “Está acontecendo desde 2019 após a homologação do documento. Durante todo ano a comissão ficou fazendo a capacitação dos técnicos das

redes estaduais e municipais com exceção do município de Boa Vista. Visitavam os municípios e em Boa Vista também. Fizemos as formações em 2019 com dois encontros polos com bloco regionais. Foi feito em pequenos polos com técnicos capacitados para atender cada componente curricular, tendo os encontros polos em Caracaraí com todos os professores da rede municipal e estadual em dezembro de 2019. Em Boa Vista foi feita capacitação com os professores da capital e com os representantes do interior. Já no ano inicial de 2020 começou o processo de formação específica nas redes voltadas aos municípios. Mas, veio a pandemia e tudo parou no processo de formação, havendo lives, mesa redonda como forma de ajudar os professores a se engrenando com aplicação e conhecimento do DCRR até 2022. De abril até hoje, em 2022, Normandia, Uiramutã e Boa Vista, teve duas formações, inclusive, Amaraji e sul do Estado”.

Percebe-se que houve todo um plano de trabalho proposto para promover e garantir a formação dos professores em torno do DCRR, tanto de seu conhecimento geral quanto de modo específico correspondente a cada área do currículo escolar. E, mesmo com a pandemia, esse processo não parou. Foi apenas reorganizado para melhor atender a situação vivenciada.

No entanto, de acordo com Cruz e Melo (2022), faltou também, da parte dos próprios professores, um maior interesse em se disponibilizar a querer conhecer o DCRR, para poder pôr em prática, por meio do planejamento escolar, as suas diretrizes quanto aos objetos de conhecimento previstos para cada área e série.

Logo, acredita-se que tal busca por formação sobre o DCRR precisa ser de interesse primeiramente do próprio professor, afinal, o currículo precisa ser de seu conhecimento, pois ele “é uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 09).

Assim, quando indagados, na terceira questão, se, na elaboração do DCRR, foi levando em consideração a estrutura física atual das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II, foi informado:

M1: “Levando em consideração que o DCRR é um currículo que vai colocar em prática a Educação Física que tem como objeto de estudo a cultura corporal do movimento, a estrutura física da escola está ligada a parte estrutural da escola, aqui o currículo está numa visão como parte dos conhecimentos para parte pedagógica, logicamente que a estrutura física é importante, mas, não é impedimento para elaboração e implantação do currículo para o professor usar nas aulas de Educação Física. Pois, ele pode interferir na parte pedagógica da aula. Para elaboração do currículo a estrutura física das escolas não foram observadas”.

M2: “Sim. Era um dos pontos cruciais acordados, porque o currículo é uma identidade, não somente qualificar habilidade como anteriormente, ao contrário, você tem todo um olhar epistêmico, uma personalidade de formação de sociedade que na aplicação do currículo necessita do espaço

físico para poder contribuir com a formação, estrutura logística e na adequação de material. Por isso se tinha discussões, chegando ao entendimento que obrigaria não a colocar o que se tem exposto e sim reestruturar o que já tem acordado sobre a estrutura física das escolas como um dos recursos onde aos poucos estão sendo revitalizados”.

Nota-se, uma pequena divergência de informações entre os dois membros entrevistados. O primeiro diz que a estrutura física das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II não foi considerada, tendo em vista o DCRR interferir apenas na parte pedagógica das aulas. Logo, esse quesito não foi observado. Já o segundo informou que esse foi um ponto crucial, pois para a sua aplicação o espaço físico disponível é essencial, sendo discutido, inclusive, o que seria reestruturado para que ele fosse de fato efetivado.

Essa situação de estrutura física também é uma crítica dos professores na hora de pôr em prática o DCRR. Prova disso é o que coloca Cruz e Melo (2022) quando evidenciam que a reflexão e o debate sobre o currículo são urgentemente necessários para que o educador possa dele se apropriar.

No entanto, quando se chega nessa prática, a teoria acaba sendo impossível de se tornar uma vivência, uma vez que a grande maioria das escolas não possui estrutura adequada para tal, pois, conforme preconizado por Sacristán (2000, p. 202), ele “se expressa em usos práticos, que além disso, têm outros determinantes e uma história”.

Logo, está ligado diretamente à constituição histórica e social do próprio indivíduo, necessitando, portanto, de ser posto em prática, aspecto este prejudicado, de certa forma, por conta da estrutura física inadequada de grande parte das escolas de Roraima.

Pensando nisso, a quarta e última questão dessa etapa, indagou dos participantes do estudo, se houve na elaboração do DCRR, o planejamento do currículo de Educação Física escolar voltado para as atividades culturais do estado de Roraima. Os membros informaram:

M1: “Sim. Foi organizado durante todo o ano de 2019 nas escolas da capital e do interior as atividades realizadas nas datas comemorativas e as influências dos moradores”.

M2: “Sim. Pois, por ser um documento que nos revela nossa identidade, costumes, caracterização do Estado e as diversidades culturais”.

Esse planejamento considerando a diversidade cultural do Estado é

percebida no ensino de Educação Física desde o primeiro momento, mas, principalmente, quando se observa a garantia de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino de Roraima devem aprender ao longo da Educação Básica (RORAIMA, 2019).

De acordo com Mendes (2019), esse atendimento a diversidade cultural do Estado é uma preocupação evidente quando se observa ao longo de todo o texto introdutório uma discussão em torno da necessidade de se construir uma nova política educacional curricular para as escolas tendo como premissa se vencer o desafio de se incorporar a diversidade sociocultural existente.

Com base nisso, a quarta e última etapa da entrevista focou na **aplicação do DCRR no processo de formação dos professores**. Desse modo, a primeira pergunta indagou dos membros se foi realizado algum diálogo com a SEED/RR para a oferta de materiais pedagógicos e didáticos para aplicação na prática pedagógica das aulas de Educação Física. Ficou constatado:

M1: “Não. Pois a implantação do DCRR está voltada a organização dos conhecimentos da cultura corporal do movimento a serem repassados como conhecimentos para o professor compreender o currículo e ter por meio das alternativas que possibilitem o seu trabalho como o documento sabendo elaborar aulas com exploração de conhecimentos tendo autonomia pra o uso das unidades temáticas em todos os aspectos do componente curricular Educação Física”.

M2: “Sim. Porém, na área esportiva tudo está em processo de implantação. Onde a necessidade de material pedagógico é percebida e se faz presente como uma forma de forçar a necessidade da implantação que seja assistida nem que seja até o momento com as situações que tem”.

Observando as respostas fornecidas, conclui-se que não houve a oferta de materiais pedagógicos e didáticos para aplicação na prática pedagógica das aulas de Educação Física. Primeiro porque o DCRR contempla como devem ser trabalhados as temáticas e os objetos de conhecimento. Segundo porque a própria disciplina, por sua natureza educativa, é um componente que requer a utilização de diferentes materiais em sua prática, mas, a sua oferta não está evidenciada em tal documento.

Logo, o que constam são orientações metodológicas e pedagógicas para a constituição do tempo-espço, de estratégias didático-pedagógicas, para o atendimento de distorção idade escolar, de formação continuada do professor e para a avaliação da aprendizagem visando o alcance de metas (RORAIMA, 2019).

E, é nesse sentido que Mendes (2019), tece várias críticas. A primeira delas

é a de que teoricamente o DCRR está muito bem implementando e com uma linguagem de entendimento acessível a qualquer pessoa que dele tenha acesso, principalmente o professor. No entanto, na prática, uma boa parte das unidades temáticas e objetos de conhecimento propostos para serem trabalhados requerem a oferta de materiais pedagógicos e didáticos para aplicação na prática pedagógica das aulas de Educação Física. E, isso não se tem disponível, cabendo ao professor recorrer a alternativas que tal documento não contempla.

Em se tratando disso, a segunda pergunta questionou dos membros, se o DCRR foi disponibilizado para os professores das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II e como isso ocorreu. As respostas obtidas mostraram:

M1: “Sim. Os documentos foram disponibilizados de forma impressa e online, enviado pela SEED/RR e por meio de plataformas”.

M2: “Sim. Por meio das secretarias que ficaram responsáveis para compartilhar o DCRR. De início, nas capacitações entregamos umas vias impressas e depois por meio de plataforma e aplicativos para compartilhar com todos”.

De fato, o DCRR foi disponibilizado para os professores das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II. A proposta era justamente a de possibilitar o amplo conhecimento de tal documento por todos, como forma de permitir a sua utilização.

Isso prova que tal documento está estruturado como proposta curricular, cuja finalidade é, também, subsidiar a ação docente no sentido de transformar sua prática, com destaque para o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências e sem a supervalorização de um objeto de conhecimento em detrimento de outro (CRUZ: MELO, 2022).

Mostra também que o currículo contido no DCRR, apesar de todas as ideologias, valores e relações de poder inseridas em seu contexto e no próprio ambiente educacional, bem como, suas implicações no processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica, não surgiu do nada, mas, a partir de uma necessidade de atender e garantir aprendizagens essenciais a todos os estudantes (BRASIL, 2017a; RORAIMA, 2019), e, por isso, precisa ser um documento de conhecimento e de total acessibilidade de todos os educadores.

Na terceira questão, os membros foram questionados sobre como ocorreu a formação sobre o DCRR para os professores de Educação Física do Ensino

Fundamental II. Ficou constatado:

M1: “Com professores de todo o Estado de forma presencial, com documentos impressos e online. Depois da consulta pública teve a formação de um grupo de trabalho que representam os professores do Estado para elaborar o DCRR”.

M2: “Primeiramente houve a formação aos técnicos e professores com polos organizados por componente curricular onde fundamentaram a pensar e agir de como trabalhar isso na prática.

Evidencia-se que a formação sobre o DCRR no âmbito do ensino de Educação Física do Ensino Fundamental II contemplou todos os docentes que ministram esse componente curricular, tanto de forma presencial quanto online, de acordo com os polos, tendo por proposta subsidiar a prática pedagógica desses sujeitos.

Isso mostra uma preocupação por parte da SEED/RR em fomentar momentos de formação e discussão em torno do currículo adotado, na medida em que o próprio DCRR considera todas as orientações dadas pela BNCC para o seu trabalho nas escolas estaduais de ensino em Roraima, seja nas series iniciais, seja nas finais, de modo que o seu organizador curricular contempla as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades previstas e as orientações didáticas e metodológicas (RORAIMA, 2019).

E, talvez por isso, o currículo, conforme previsto pelo DCRR, seja entendido como um “produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2017, p. 51). Afinal, ao se pensar neste documento, a comissão organizadora tentou construir algo que atendesse todos os alunos da Educação Básica, sendo necessário, inclusive, construí-lo considerando-se o perfil e a identidade destes sujeitos nos diferentes contextos sociais, políticos, culturais, em que vivem.

Pensando nisso, a quarta e última questão, buscou saber dos membros, qual a percepção quanto a aceitação do DCRR. Eles responderam que:

M1: “Mesmo ofertando formação há muitas resistências e críticas. Porém, muitos não participam da formação mesmo que sejam ofertadas em seu horário de trabalho alegando o horário da formação. No entanto, há disponível o contato para qualquer duvidas. Atualmente está sendo ofertada oficinas com atividades práticas pra melhorar a compreensão das habilidades e competências com as unidades temáticas inseridas no currículo. Por outro lado, há professores que realmente se dedicam a aprender mais sobre o DCRR e sua prática pedagógica, estes participam de

cursos e lives, oficinas e leituras e interpretações das atividades e elaboração do plano de ensino”.

M2: “Muita resistência por parte de vários profissionais da educação. Uns ainda não leram profundamente e nem discutiu e nem tentaram conhecer. Mas, já estão com opinião formada de que não atende as perspectivas educacionais curriculares por fazerem simplesmente uma leitura superficial. Outros até procuraram conhecer, porém, não concordam em parte e alegam que o currículo não está dentro da realidade educacional. Alguns professores enfatizam muito a questão da falta dos materiais pedagógicos, mas reconhecem que o processo de capacitação para implantação do documento curricular estadual tem que continuar”.

Uma coisa é certa, conforme destaca Soares (2020). O interesse é muito mais individual do que coletivo. Logo, por mais que a SEED/RR se desdobre para ofertar formas diversas de formação continuada e em serviço aos professores sobre o DCRR, se eles não tiverem interesse, de nada adiantará, pois eles não terão conhecimento desse importante documento, e serão super resistentes em pô-lo em prática.

Deste modo, é muito comum encontrar professores que defendem o DCRR como necessário. Assim como tem aqueles que são contra, não tem conhecimento, e se apegam a questões superficiais, como as frases populares de que não é possível por em prática o que nele está expresso por que falta material e estrutura física para tal.

Estes profissionais esquecem-se que a prática pedagógica também é reflexo e está condicionada pelos diversos tipos de currículos adotados pelo sistema de ensino que o professor faz parte (SOARES, 2020). Sendo assim, por mais que o DCRR não tenha conseguido contemplar tudo o que era esperado, ele contempla os principais aspectos que ajudam o currículo escolar a ser efetivado na realidade local (RORAIMA, 2019).

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA

O segundo momento da pesquisa teve o objetivo de interpretar a prática pedagógica dos professores de Educação Física pertencentes ao quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino de Roraima, ministrando esse componente curricular em escolas do Ensino Fundamental II do território 1 ao 7, a partir da implantação do Documento Curricular de Roraima (DCRR) durante a pandemia da Covid-19.

Desse modo, a entrevista direcionada aos professores do Ensino

Fundamental II do território 1 ao 7, contemplou quatro etapas. Na primeira o foco foi a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Na segunda, abordou-se aspectos referente à prática pedagógica. Na terceira, apresentou-se os elementos norteadores da formação para implantação do DCRR. E, por fim, na última, deteve-se na prática pedagógica durante a pandemia e a implantação desse importante documento.

Com base nisso, quanto a **caracterização da formação dos professores participantes**, primeira etapa da pesquisa, e **prática pedagógica**, segunda etapa, sendo caracterizados como Professor 1 ao 7 (P1 ao P7)², o quadro 4 evidencia:

Quadro 4: Caracterização da formação e tempo de atuação no Ensino Fundamental II dos professores participantes

Participantes	Graduação	Especialização	Outras formações	Tempo de atuação	Número de turmas que trabalha
P1	Educação Física	Não	Não	21 anos	10 turmas
P2	Educação Física	Não	Não	12 anos	10 turmas
P3	Educação Física	Língua Brasileira De Sinais (LIBRAS)	Não	20 anos	10 turmas
P4	Educação Física	Educação Física Escolar	Mestrado em Ciências da Educação	12 anos	5 turmas
P5	Educação Física	Gestão de Sistema Educacional	Mestrado em Ciências da Educação	22 anos	10 turmas
P6	Educação Física	Informática na Educação	Graduação em Biologia e Pedagogia	23 anos	10 turmas
P7	Educação Física	Educação Física Escolar	Não	2 anos	7 turmas

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como se pode observar, todos os professores são graduados em Educação Física. Mas, somente dois (2) não possuem ainda especialização. Destes, dois (2) possuem mestrado em Ciências da Educação e apenas um (1) possui outras

²No atual cenário educacional roraimense, no município de Boa Vista, as escolas são organizadas por território e ofertam Ensino fundamental II e Médio. Sendo, 56 escolas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), entre elas uma escola ofertando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, com cerca de 76 professores de Educação Física, e destes, aproximadamente 23 atendem especificamente o 8º e 9º ano. E com variação desproporcional ao quantitativo a mais de turmas do 8º e outras do 9º ano. Observou-se as escolas e os professores com o maior número de turmas do 8º e 9º ano, com o quantitativo igual ou mais próximo entre ambos os anos do Ensino Fundamental II como prioridade para determinar a escola a ser realizada a pesquisa, sendo retirado 1 professor de uma escola de Ensino Fundamental II para representar cada território.

formações. O tempo de atuação em escolas de Ensino Fundamental II varia de 2 a 23 anos, trabalhando em um total de 5 a 10 turmas.

Com relação à **formação para implantação do DCRR**, terceira etapa da pesquisa, a primeira questão indagou dos participantes do estudo se eles tinham conhecimento de tal documento, todos informaram saber e ter tido acesso. Confirmando, também, o já ressaltado pelos membros da comissão de elaboração anteriormente entrevistados.

Como dito por Mendes (2019, p. 02) o DCRR era de conhecimento de todos os professores, que tiveram acesso em mídia e impresso, compartilhado pelas escolas, com a “intenção de promover uma discussão sobre o desafio para conceber um currículo que acolha e der conta da sua diversidade cultural, característica de sua formação social”.

Martins, Ferreira Júnior e Moura (2022), por sua vez confirmaram o exposto acrescentando que os professores precisavam ter acesso para se saber que tipo de cidadão se pretende formar, para assim, olhar, compreender, respeitar e reconhecer as múltiplas realidades destes educandos.

Além disso, o próprio DCRR prevê, no capítulo cinco (5), um subtópico destinado à formação continuada dos professores à luz da Base Nacional Comum Curricular, e, deixa evidente, que isso se faz necessário para que sejam instrumentalizados em sua prática pedagógica (RORAIMA, 2019). Logo, não se pode negar que eles tenham conhecimento de tal documento.

Diante disso, a segunda questão questionou dos professores participantes do estudo, se na escola que trabalha foi disponibilizado, discutido ou analisado, o DCRR, e como ocorreu esse processo. Ficou constatado:

P1: “Disponibilizado sim. Onde a coordenadora enviou por via *WhatsApp* para realização do plano de aula seguindo o plano de ensino que veio pronto da SEED/RR. Em seguida, foi discutido somente entre todos os professores de Educação Física da escola sem a presença da coordenação pedagógica”.

P2: “Sim. Foi disponibilizado, porém foi feita uma reflexão com a coordenação. Não tive que fazer leitura. Usei o plano de ensino que veio pronto da SEED/RR”.

P3: “Foi disponibilizado. Onde a coordenadora enviou o DCRR por meio do *WhatsApp*, não havendo discussão ou reflexão sobre o currículo na escola, ficando somente na discussão do polo”.

P4: “Sim, foi disponibilizado. Mas, não houve discussão ou qualquer momento com os professores de Educação Física sobre o DCRR na escola, ficou por conta dos professores de Educação Física procurarem conhecer mais sobre o DCRR e assim planejar suas aulas”.

P5: “Não e não houve reunião ou qualquer outra discussão sobre o DCRR”.
 P6: “Sim. Primeiramente foi divulgado na escola que iriam ter uma formação sobre o DRR para todos os professores. Houve várias reuniões que também atenderam aos professores de outras regiões, onde todos leram e discutiram o currículo para Educação Física”.
 P7: “Sim, foi disponibilizado, mas a discussão e análise e reflexão ocorreu somente entre os professores de Educação Física sem presença ou participação da orientação pedagógica”.

Ficou evidenciado pela fala dos professores (P1 a P7), que da parte da escola não houve estudo, análise ou discussão. A coordenação pedagógica foi a responsável por enviar a todos via aplicativo *WhatsApp*. O estudo aconteceu nos polos. Mas, antes dessa oferta de formação, a busca foi muito mais pessoal.

Além disso, os professores receberam os planos de ensino prontos da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR), e, dele, os planos de aula foram elaborados.

Esse é um ponto de crítica evidenciado por Soares (2020) que vê como importante e necessária a sistematização dos conhecimentos curriculares presentes no DCRR no tocante a cada área do conhecimento.

No caso do ensino de Educação Física, Cruz e Melo (2022) evidenciam a importância dos professores vislumbrarem e compreenderem a diversidade e a complexidade dos elementos presentes no currículo que tratam da cultura corporal de movimento, pois disso implica a realização de um planejamento alinhado com o desenvolvimento de competências e habilidades.

Assim, quando indagados na terceira questão se haviam participado de alguma formação específica para o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental II, conforme o DCRR, os professores participantes do estudo informaram:

P1: “Sim. E consegui identificar algumas mudanças como a estrutura organizacional dos componentes curriculares, a Educação Física como a área de conhecimento da área de linguagem”.
 P2: “Sim. As unidades temáticas que acrescentaram e a forma de fazer o plano de aula”.
 P3: “Sim. Os jogos de aventuras a organização na área de linguagem”.
 P4: “Sim. Foi possível vivenciar novas possibilidades de explorar o conhecimento de novos termos inseridos na Educação Física ao ser inserida na área de linguagem como componente curricular, unidades temáticas, objeto do conhecimento e a codificação como identificação para o plano de aula de acordo com as turmas, alterando a estrutura do plano de aula”.
 P5: “Sim. Foi possível conhecer a inserção de novas unidades temáticas como jogos eletrônicos, a nova forma de elaboração do plano de aula”.
 P6: “Sim, era dividido por área e componente curricular, percebendo as mudanças das estruturas do plano de aula como sugestão de novos objetos

de conhecimento”.

P7: “Não participei devido problema de saúde”.

Do P1 ao P6, todos afirmaram ter participado alguma formação específica para o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental II, conforme o DCRR, evidenciando os conhecimentos que puderam ter acesso e enriquecimento profissional.

Nota-se que tal formação foi bastante proveitosa, pois permitiu vivenciar, (re) criar e ampliar o seu repertório de conhecimentos em torno da área de atuação, apontado por Soares (2020) como sendo um momento importante de reflexão sobre a prática pedagógica.

Assim, por entender que “o professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina” (CARVALHO JÚNIOR; LOPES; SALLES, 2020, p. 01), tais formações ofertadas, revelam-se necessárias, considerando-se a necessidade de enriquecimento curricular em torno do DCRR.

Como forma de entender esse processo formativo, a quarta questão indagava dos participantes do estudo como ocorreu a formação específica para o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental II. Ao passo que os professores participantes do estudo responderam que:

P1: “Primeiramente por uma formação do polo com escolas do território 2, onde foi apresentado pelo DCRR o currículo de Educação Física com momentos de discussão, análise e exploração da estrutura organizacional e dos componentes curriculares, em seguida feito algumas atividades”.

P2: “Tive uma formação no município de Caracará e depois em Boa Vista, onde conheci e aprendi com as leituras e reflexões sobre a aplicação de como fazer o plano de aula e inserir as unidades temáticas novas, por meio das atividades propostas durante a formação”.

P3: “Por meio de uma formação com todas as escolas pertencente ao mesmo polo, onde foi apresentado o DCRR com a formação da equipe que discutiu com os professores o currículo de Educação Física e entregaram uma apostila pronta para ser seguida nos planos de aula”.

P4: “Foi por convite pelo CEFORR para implantação do DCRR com todos os professores nas escolas do polo em comum, onde houve momentos de conversas, reflexão e sugestões de como elaborar o plano do componente de Educação Física, no qual foi disponibilizado o DCRR em PDF por aplicativo de *WhatsApp*”.

P5: “Por meio de um encontro que ofertou capacitação para os professores de Educação Física que foi informado pela coordenação da escola, que em tempos de pandemia ocorreu por meio do Google Meet e em seguida os demais cursos que participei foi de interesse pessoal. Porém, foi de forma superficial com leitura do DCRR voltado para o componente curricular de Educação Física. E após a pandemia continuou a formação com oficinas na qual estou participando de encontro quinzenais de dez encontro e estamos na quinta. O que tem ajudado realmente a aprender sobre o DCRR e a aplicabilidade das temáticas, objetos do conhecimento dentro das aulas

práticas”.

P6: “A escola era um local de um polo que recebeu vários professores de escolas próximas, inclusive, presença da Secretaria de Educação com a organização de cada professor conforme sua área com diálogo e realização de atividades como forma de praticar a elaboração do plano de aula”.

P7: “Devido a problema de saúde, não foi possível participar das formações ofertadas pelo CEFORR e os conhecimentos adquiridos ocorreu de forma individual e coletiva por meio de leitura do documento, de artigos e vídeo aulas no qual venho aprendendo novas unidades temáticas como jogos de aventura, esporte de evasão, ginástica, ambos buscando uma relação com o período de pandemia”.

Percebe-se pela fala dos professores participantes do estudo que o processo formativo em torno do DCRR tem acontecido presencial e de forma online, por conta do período de pandemia vivenciado. Além disso, tem sido realizado nos polos de cada território, por meio de análises, estudos, discussões e vivência de atividades diversas, que abordam o componente Educação Física em suas diferentes dimensões.

Tais formações se mostram fundamentais e são evidenciadas pelo próprio DCRR como necessárias para se compreender como deve acontecer o ensino de Educação Física, a partir das características e perspectivas específicas para cada uma dessas etapas da Educação Básica, tendo a BNCC como documento orientador (RORAIMA, 2019).

Sendo assim, acredita-se que os professores são os principais agentes do ato educativo. Logo, precisam conhecer o DCRR para que possam contribuir para a construção e efetivação deste currículo no ambiente escolar, por meio de seus saberes, advindos de uma formação educativa, somados a prática pedagógica cotidiana, com o diálogo com outros pares, alunos, pais e responsáveis, professores e demais membros da comunidade externa (FREIRE; BARRETO; WIGGERS (2020).

Em observância a esse processo formativo, a quinta questão questionou dos participantes do estudo sobre quantas formações participaram, ficando evidenciado:

P1: “Duas formações, devido os horários das formações serem no horário de trabalho o que favoreceu para minha participação”.

P2: “Duas porque estava no município de Caracará e depois vim para Boa Vista e aqui fiz uma e com a correria com dois trabalhos não tinha como participar devido o horário das capacitações”.

P3: “Duas. Não participei de mais porque os horários eram o mesmo do trabalho e também por não saber se havia outras formações disponíveis”.

P4: “Duas. Porque os horários são os mesmos do trabalho, embora sejam liberadas as ausências das aulas afetam o andamento da rotina escolar e muitas vezes como cobrança”.

P5: “Quatro. Está favorável com os dias e horários”.

P6: “Umás três. Porque eram ofertadas na escola que trabalha e no horário

noturno, o que não atrapalhava a aulas”.
P7: “Não participou”.

Tirando o P7 que desde o início informou que não participou por ter estado doente no período de formação, os demais professores, P1 a P6 participaram em algum momento das formações. Alguns mais outros menos. Em média de 2 a 4 formações ofertadas pelo CEFORR. No entanto, a grande maioria informou como empecilho os horários ofertados.

Como já mencionado anteriormente, a busca por formação é muito mais pessoal do que coletiva. Logo, por mais que se ofereça diferentes oportunidades de capacitação continuada e em serviço, concorda-se com Cruz e Melo (2022) ao afirmar que o professor precisa querer se capacitar e perceber a importância disso em sua atuação profissional.

De acordo com Fernandes e Freitas (2007), a principal fonte do currículo escolar são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no chão da escola. Sendo assim, pensar em sua efetivação, deve ser uma busca de cada educador. Logo, este profissional precisa querer se capacitar para poder contribuir com esse processo.

Deste modo, ao serem indagados na sexta questão sobre qual instituição promoveu a formação, os participantes do estudo foram unânimes em informar que tinha sido o CEFORR intermediados pela SEED/RR, confirmando o já evidenciado pelo próprio DCRR que, inicialmente, esse processo formativo seria de competência das instituições responsáveis pela formação de professores na rede pública estadual de ensino de Roraima (RORAIMA, 2019).

Para Mendes (2019), essa formação, para ser mais efetiva, precisa ser ampliada para outras instituições de nível superior, também responsáveis pela capacitação profissional dos educadores do estado de Roraima, quando sugere a necessidade de se compartilhar saberes para se alcançar uma demanda maior, em atendimento a horários e locais.

Logo, quando questionados na sétima questão se haviam procurado obter mais conhecimentos sobre o DCRR, além do proposto pela SEED/RR, os professores participantes da pesquisa responderam:

P1: “Não devido trabalhar o dia todo com vínculo na prefeitura e no Estado”.
P2: “Sim, por meio de leituras e assisti vídeo aula do professor que realiza capacitações pelo CEFORR”.

P3: “Não, devido as formações serem no horário de trabalho”.

P4: “Não, porque estou aprendendo aos poucos a fazer do plano de aula com novo modelo e linguagem e quando tenho dúvidas não tenho suporte da coordenação pedagógica da escola e nem na própria Secretaria de Educação”.

P5: “Sim. Procurei fazer cursos sobre a BNCC ler mais e fazer outros cursos o que facilitou o compreender o DCRR quanto a Educação Física”.

P6: “Sim. Por meio de ler mais sobre o DCRR em especial no que diz respeito ao componente curricular de Educação Física”.

P7: “Sim. Por meio de estudos individuais, por grupos de profissionais de Educação Física, leituras sobre BNCC e DCRR”.

Os P1, P3 e P4, afirmaram não ter procurado obter mais conhecimentos sobre o DCRR, além do proposto pela SEED/RR, alegando trabalhar o dia todo, por conta do vínculo estado-prefeitura, por exemplo.

Os P2, P5, P4 e P7, afirmaram buscar obter mais conhecimentos sobre o DCRR, além do proposto pela SEED/RR, geralmente por meio de leituras, vídeo aulas, cursos e estudos individuais.

Essa busca por formação é importante por que mostra a preocupação dos professores com o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular que ministram e entendem a importância de conhecer melhor como essa área do conhecimento é contemplada pelo DCRR (SOARES, 2020).

Isso significa que pensar na elaboração e efetivação de um currículo escolar baseada nessas indicações, como é o caso do DCRR, implica, necessariamente, na busca por compreender como ele foi pensado e para quem foi pensado. E, isso só é possível se todos os envolvidos se disponibilizarem a querer conhecê-lo (SACRISTÁN, 2000).

Na oitava questão, os professores participantes do estudo foram indagados se a carga horária e os horários da formação foram suficientes, ficou evidenciado:

P1: “Acredito que sim os dois foram adequados”.

P2: “A carga horária sim, mas os horários não”.

P3: “Sim, embora os horários do curso poderiam ser no horário noturno”.

P4: “Não. Precisava de mais tempo e de acompanhamento após a formação, devido muitos anos de trabalho sem identificação de um currículo específico para nossa realidade”.

P5: “Sim, pois o processo é aos poucos e a forma de trabalhar em oficina com práticas tem sido de acordo com o proposto, até porque está dentro do horário de trabalho”.

P6: “Sim. E, foi suficiente porque houve acompanhamento e atividades pra melhor compreensão e elaboração do plano de aula”.

P7: “Não irei comentar por não ter participado de nenhuma formação”.

P1, P3, P5 e P6, afirmam, conforme observado, que a carga horária e os

horários da formação foram suficientes. O P2 disse que apenas a carga horária. P4 disse que não devido a muitos anos sem ter um currículo voltado para a sua área de atuação. E, o P7 alegou não poder opinar por não ter participado de nenhuma formação.

Fazendo uma análise de todos os elementos que compõem esse processo de formação, sabe-se que ela, independentemente da área de atuação, é uma exigência primária tendo em vista o conjunto de conhecimentos a serem adquiridos para ser posto em prática (BRASIL, 2017c), mesmo ela ocorrendo com carga horária e horários diferentes do esperado.

Além disso, nunca nenhuma formação terá o horário ou o local adequado a 100% da demanda a ser atendida. Mas, nem isso é empecilho para que tal capacitação ocorra. Hoje, mais do que nunca, os professores precisam saber o que é currículo, para que serve esse instrumento, quais são os tipos existentes atualmente, o que cada um implica na formação integral do estudante, que políticas curriculares são atendidas e que contribuições tem propiciado ao processo de ensino e aprendizagem (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

Assim, na nona e última questão da terceira etapa da entrevista, sobre ter tido ou não acompanhamento pedagógico na escola para elaboração do plano de aula para o Ensino Fundamental II, conforme orientado pelo DCRR. Os professores participantes do estudo informaram:

P1: “Não. Na escola só houve entrega do DCRR por via *WhatsApp* para elaborar o plano de aula”.

P2: “Não. Na escola só leitura e entrega do DCRR por *WhatsApp* e o específico de Educação Física impressa algumas folhas do plano de ensino”.

P3: “Não houve na escola sob a justificativa de que eu já tinha tido formação pelo CEFORR que ofertou um o plano de ensino pronto para ser realizado os planos de aulas”.

P4: “Não, pois foi repassado pela coordenação. Cada professor realiza seus planos, pois já tinham participado de formação referente ao componente curricular”.

P5: “Não. Porque não veio da parte da orientadora qualquer suporte sobre o DCRR e a Educação Física”.

P6: “Sim. Desde a formação e logo após, pois o coordenador pedagógico estava junto acompanhando o planos e os objetos de conhecimento a serem trabalhados por meio das atividades”.

P7: “Não. O plano foi elaborado de forma individual pelos professores de acordo com os anos que ministram as aulas, aderido a proposta do DCRR, percebendo a forma diferenciada de estrutura do plano a inclusão de novas unidades temáticas como jogos eletrônicos, outras variações de lutas e reestruturação das unidades temáticas e sua complexidade conforme o ano a ser ministrado a aula”.

A grande maioria dos professores participantes do estudo alegaram não ter acompanhamento pedagógico na escola para elaboração do plano de aula para o Ensino Fundamental II. O que houve foi apenas a entrega, por meio do aplicativo *WhatsApp* do DCRR em formato PDF. E, cada professor acabou ficando responsável por elaborar seus planos de aula em consonância com o plano de ensino enviado.

A desculpa dada para a falta de acompanhamento se justifica no fato dos professores já ter recebido formação sobre o DCRR direto do CEFOR. De fato, este documento foi trabalhado por meio de formações onde se apresentou, entre outros aspectos, orientações didáticas para que se pudesse organizar e sistematizar o planejamento.

No entanto, o acompanhamento pedagógico por parte do coordenador continua sendo vital nesse processo, ainda ele é o profissional que tem o domínio pedagógico para saber se tudo está coerente com o que se espera para o componente na série em que está sendo trabalhado (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

A escola não pode se ater da sua responsabilidade de orientar o professor em sua prática pedagógica, mesmo porque é de sua responsabilidade fornecer formação continuada e em serviço que dote este profissional de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua prática pedagógica diária de acordo com o componente curricular que ministra (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Por fim, em se tratando da **prática pedagógica durante a pandemia e a implantação do DCRR**, a primeira questão indagou dos professores participantes do estudo, quais recursos utilizavam na realização das aulas de Educação Física durante a pandemia. Ficou constatado:

P1: “Durante a pandemia: celular, notebook, plataformas e aplicativos”.

P2: “Durante a pandemia usei a internet com atividades em quadrinhos e vídeos solicitando realização de atividades práticas, enviados por *WhatsApp*”.

P3: “Durante a pandemia: Notebook, celular e aplicativo e a implantação do DCRR vem acontecendo com algumas atividades que são inseridas que não alterou a prática pedagógica”.

P4: “Durante a pandemia: Notebook, celular, aplicativo e plataforma e quanto a implantação do DCRR não houve alteração na prática pedagógica devido o currículo propor mais alternativas de serem trabalhadas nas aulas, outros fatores como a falta de estrutura física e de material permaneceu do mesmo jeito e que não alterou a prática pedagógica”.

P5: “Durante a pandemia: Notebook, celular e aplicativo de *WhatsApp*. A implantação durante a pandemia houve algumas lives que contribuíram para

conhecer sobre o DCRR e trouxe novas possibilidades de realizar atividade o que não alterou a prática pedagógica que vem sendo enriquecida com o currículo escolar colocado em prática com as capacitações por meio de oficina pedagógica”.

P6: “Durante a pandemia houve alteração da prática pedagógica, realinhando aulas gravadas, notebook, celular e aplicativo de *WhatsApp*. A implantação do DCRR continua acontecendo. Mas, durante a pandemia não foi alterada a prática pedagógica e sim enriquecido os conhecimentos, reflexões positivas, a melhorar a prática e o currículo escolar”.

P7: “Durante a pandemia: notebook, celular e aplicativo de *WhatsApp*”.

Conforme observado, os professores participantes do estudo deixam bem evidente que os recursos utilizados na realização das aulas de Educação Física durante a pandemia, foram principalmente o notebook, o celular e o aplicativo de *WhatsApp*. E, nesse processo, o DCRR, no que se refere as suas orientações metodológicas e pedagógicas, foi acontecendo muito lentamente, devido ao contexto vivenciado.

Devido ao processo pandêmico, os professores tiveram que se reinventar e recriar o processo educativo. Justamente porque, conforme evidenciado por Monteiro (2020), esse ato exigiu uma adaptação, descoberta, experimentação e utilização de novas metodologias de ensino adotadas em meio a um contexto desconhecido que exigiu de todos a parceria, colaboração e o trabalho em equipe.

No entanto, muitos desafios foram se destacando em meio a esse cenário, que acabaram por afetar diretamente a prática pedagógica, conforme evidencia Alves (2020, p. 350), como é o caso do:

Acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e as vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com a tecnologias.

Esses são apenas alguns dos muito desafios que se tornaram bastante evidentes frente ao contexto pandêmico causado pela Covid-19, que, com a suspensão das aulas presenciais nas escolas, exigiu a adoção de práticas pedagógicas organizadas, mas de maneira aligeirada e com uma apropriação, um tanto equivocada dos termos ligados à Educação a Distância (EaD), e, é claro, sem considerar fundamentos pedagógicos efetivos no que diz respeito à qualidade do processo formativo, o que acabou causando certo comprometimento, no primeiro momento, ao processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a experiência propiciada tem permitido concluir, inclusive, que, seja de modo presencial, seja de modo remoto, o ensino de Educação Física continua cumprindo com o seu papel social na vida dos alunos. Logo, implementar um currículo comum e que atenda a todos os estudantes da Educação Básica não é uma tarefa muito fácil, mas também não é impossível de ser realizada. Vislumbrando o tipo de currículo que se deseja, Apple (2017) destaca que o foco principal deve ser o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral.

Assim, quando indagados, na segunda questão, se ocorreu alteração na prática pedagógica durante a implantação do DCRR no período da pandemia, os professores participantes do estudo informaram:

P1: “Sim. A prática pedagógica foi alterada devido a pandemia, usando outras formas metodológicas por meio de recursos tecnológicos e a implantação do DCRR não alterou a prática durante a pandemia porque foi possível aplicar alguns conhecimentos que, ainda era muito pouco e foi suspenso nesse período, onde percebi que não estava preparada a nível de conhecimento com recursos tecnológicos”.

P2: “Sim. Devido ter que se adaptar sem estar preparada para trabalhar com tecnologias, além de ter novidades de unidades temáticas que não conhecia e ter que aprender para trabalhar, ficando à procura de recursos na internet”.

P3: “Sim. Realizando as aulas com conteúdo teórico de forma gravada e impressa e quanto a implantação do DCRR quando iniciou foi uma apresentação sobre o currículo de Educação Física aprovado e foi suspensa. Atualmente já retornou e aos poucos vem acontecendo com algumas atividades que são inseridas, mas não alterou a prática pedagógica com relação a gravação de vídeo. Porém, para usar outras alternativas tecnológicas eu tive que recorrer a vídeos para apresentar desde fazer a frequência online até outras atividades”.

P4: “Sim. Na pandemia foi de extrema alteração por ter que se adaptar a esse período buscando alternativas com aulas gravadas e impressas. Com relação a implantação do currículo não houve alteração na prática pedagógica devido o currículo propor mais alternativas de serem trabalhadas nas aulas. Outros fatores como a falta de estrutura física e de material permaneceu do mesmo jeito, o que não alterou a prática pedagógica”.

P5: “Sim. Com a pandemia foi uma prática forçada a adaptação com falta de conhecimentos e de materiais tecnológicos como notebook, celular, ficando sob a única alternativa de aulas gravadas e impressas. Porém, a implantação do DCRR durante a pandemia houve algumas lives que contribuíram para conhecer e obter novas possibilidades de realizar atividades, mas não alterou a prática pedagógica, mas vem enriquecendo o currículo escolar”.

P6: “Sim. Houve alteração da prática pedagógica, realizando aulas com conteúdos teóricos e atividades práticas gravadas usando o notebook, celular e aplicativo de *WhatsApp*. A implantação do DCRR continua acontecendo, mas durante a pandemia não foi alterada a prática pedagógica e sim enriquecido os conhecimentos, reflexões positivas a melhorar a prática e o currículo escolar”.

P7: “Sim. No período da pandemia o professor teve que correr e aprender a usar os recursos tecnológicos recorrendo a aulas gravadas e atividades impressa”.

Nota-se que a adequação foi muito mais em relação a inserção das novas tecnologias no processo educativo que influenciaram diretamente o desenvolvimento da prática pedagógica do que o próprio DCRR. Isso se torna evidente quando se percebe que os professores não estavam preparados para vivenciar esse momento, justamente por não saberem como usar essas ferramentas em favor do ato educativo.

E, mesmo com o contexto pandêmico vivenciado e provocado pelo Covid-19, tanto na fala dos professores participantes do estudo, quanto no defendido por Alves (2020), o ensino deste componente curricular não deixou de cumprir com a sua função social e educativa.

O que mudou foi a forma de transmitir e de ensinar os seus conteúdos básicos, de modo que a implantação do DCRR continuou acontecendo, só que de forma bem mais lenta que o esperado. A proposta foi a de oportunizar aos estudantes participarem política e produtivamente das relações sociais que se desenvolvem no meio em que estão inseridos, de modo ético, político, autônomo, intelectual e moralmente (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

Para Monteiro (2020), foram os desafios vivenciados que fizeram a prática pedagógica do professor ser redimensionada, pois o que mais se viu foi a transposição dos espaços educativos, da quadra de esporte, para o ambiente familiar de cada aluno, mediante o planejamento de um conjunto de ações em meio virtual no período de isolamento social, visando propiciar o alcance de objetivos, habilidades e competências, tão essenciais a formação dos estudantes.

Logo, os professores participantes da pesquisa, quando indagados sobre como tem ocorrido a prática das aulas de Educação Física após os conhecimentos sobre o DCRR, terceira questão, ficou evidenciado:

P1: “A prática pedagógica teve pouca alteração, sendo explanado a ordem e inserção de algumas unidades temáticas que faziam parte dos bimestres no currículo. Embora a escola tenha estrutura física boa, a falta de material pedagógico continua presente. Ao mesmo tempo que renovou muitos conhecimentos quanto minha prática e as atividades propostas aos alunos”.

P2: “Está acontecendo, porém, a falta de material dificulta explorar as possibilidades de colocar em prática”.

P3: “Normal. Não trouxe muita alteração. Por um lado, foi bom porque trouxe mais novidades para o professor aprender mais sobre o currículo e abriu possibilidades para explorar as aulas com outros objetos de conhecimentos”.

P4: “Com alterações na prática pedagógica no sentido de criar alternativas

para aplicar o currículo escolar fazendo perceber que algumas atividades realizadas eram propostas para desenvolver um objetivo, capacidades e habilidades, que me fizeram perceber que eram outras”.

P5: “Tem sido adaptada em algumas atividades de acordo com as unidades temáticas e o objeto de conhecimento, devido a estrutura física escolar ao ser apropriada a algumas unidades temáticas limitando as possibilidades de explorar habilidades físicas. Outro fator foi colocar o professor a ter que confeccionar material alternativo por falta de material pedagógico”.

P6: “Foi ótimo aprimorar renovar e reestabelecer os conhecimentos sobre Educação Física e a regulamentação do currículo trouxe novidades na elaboração do plano de aula, possibilidades de outros objetos de conhecimento organizados de acordo com o ano de ensino que com anos de experiência consegui adaptar as aulas referentes a jogos eletrônico e outros mais”.

P7: “Tem sido melhor porque tem unificado os conhecimentos e ampliado a fonte de pesquisa de conhecimentos e de ofertas de unidades temáticas ampliando formas de diversificar as aulas, buscando a valorização cultural e a autonomia da escola e do próprio professor como estimulador”.

Pela fala dos professores participantes do estudo, fica evidenciado que a prática das aulas de Educação Física após os conhecimentos sobre o DCRR tem ocorrido normalmente, com poucas alterações no ato educativo. O problema maior continua sendo a falta de estrutura física e de material pedagógico, didático e de suporte da coordenação pedagógica conhecedora da Educação Física com a mesma importância dada aos demais componentes curriculares, o que acaba exigindo do professor a elaboração de outras alternativas para não deixar de trabalhar o que está previsto no currículo escolar.

Por conta disso, o tradicional formato de ensino deu lugar a inovação de estratégias metodológicas capazes de envolver os alunos por conta das novas demandas propostas pelo DCRR. E, mesmo com todos os desafios enfrentados, esse componente curricular continua sendo essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo (RORAIMA, 2019).

No entanto, concorda-se com Martins, Ferreira Júnior e Moura (2022) ao enfatizar que é preciso um olhar urgente para as escolas, sua estrutura física, material e pedagógica. Principalmente se o que se pretende por em prática é um documento orientador da prática pedagógica. Esperar que apenas o professor continue dando conta de tudo, torna inviável que tal efetivação aconteça.

Destinar esse olhar é importante e, ao mesmo tempo, urgente, porque se tem plena consciência de que, assim como os professores precisam desenvolver uma prática pedagógica condizente com a realidade vivenciada, também é de responsabilidade dos sistemas de ensino promoverem meios, mecanismos e instrumentos, que permitam o seu desenvolvimento na escola, para que assim esse

componente curricular consiga de fato cumprir com a sua finalidade educativa (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

Diante disso, quando questionados se tiveram dificuldades para elaborar suas aulas e colocá-las em prática de acordo com a proposta de planejamento do DCRR, quarta questão, os professores participantes da pesquisa informaram:

P1: “Sim. Muitas, devido à ausência de orientação pedagógica na escola que pudesse acompanhar e dar suporte quanto aos planos e, ausência de material pedagógico para colocar em prática.

P2: “Sim, com as novas informações de elaborar o plano de aula e as atividades novas que não tenho como saber se está certo ou errado por não ter suporte pedagógico na Educação Física”.

P3: “Sim, devido à falta de estrutura física e do material pedagógico e falta de orientação pedagógica na escola”.

P4: “Sim. Muitas dificuldades, pois, ao fazer os planos de aula, não teve como inserir alguns objetos do conhecimento devido à falta de materiais pedagógicos, falta de orientação e acompanhamento no planejamento tanto por parte da escola como pela própria SEED/RR”.

P5: “Sim, por não ter orientação pedagógica que possa verificar se o planejado está correto ou não. E para colocar em prática se torna mais difícil devido situações de estrutura física e oferta de matérias que envolvam condições de trabalhar com todos os objetos de conhecimentos, habilidades e competências”.

P6: “Não. Para elaborar o plano de aula e sim para colocar em prática. Porque devido a limitação por não poder propor atividades que eu queria, devido a falta de estrutura física, material e pedagógica”.

P7: “Sim. Tanto para planejar quanto para colocar o planejamento em prática. Porque apesar de procurar aprender sobre o DCRR, não há orientação na escola que possa sanar dúvidas ou alternativas de atividades a serem realizadas, pois a falta da estrutura física tem sido um grande limitador das possibilidades de explorar a prática pedagógica com o aluno, além da falta de material”.

Infelizmente, é notório que as dificuldades são muitas e afetam diretamente a prática pedagógica do professor. Falta orientação pedagógica na elaboração do plano, uma vez que ficam sem saber se está ou não certo o que está sendo proposto. Sem contar a falta de estrutura física e de material didático e pedagógico que atenda as novas demandas propostas por cada objeto de conhecimento e unidade temática contemplada no DCRR.

Querendo ou não, essas dificuldades acabam sendo limitadoras tanto da prática pedagógica quanto do próprio DCRR, que precisa ser efetivado por meio da atuação docente na escola junto aos alunos, mostrando, desse modo, a necessidade de readaptação educacional em todos os sentidos (CRUZ; MELO, 2022).

Volta-se, dessa forma, a concordar com Carvalho Júnior, Lopes e Salles (2020), ao enfatizar que se o propósito do currículo escolar é voltar suas bases para

propiciar ao aluno, entre outros aspectos, aprender permanentemente, refletir criticamente, agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho e da vida coletiva, comportar-se de forma solidária, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais, enfrentar os problemas construindo soluções viáveis de forma ágil a partir da utilização de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos, é fundamental que se forneça ao professor a orientação pedagógica necessária para tal, assim como se disponibilize estrutura física, material, didático e pedagógico que atenda as novas demandas propostas.

E, fornecer ao professor a orientação necessária para que desenvolva a sua prática pedagógica de modo coerente ao DCRR que é o responsável por regulamentar a sua ação docente, é, também, uma obrigação do sistema de ensino, assim como fornecer condições pedagógicas, didáticas e materiais, também é fundamental para que os estudantes, além de exercerem uma atividade física, tenham a possibilidade de adquirir informações, habilidades, atitudes e valores, essenciais a sua formação (MARTINS; FERREIRA JÚNIOR; MOURA, 2022).

Logo, quando questionados, na quinta questão, se existiu acompanhamento pedagógico para realizar as atividades práticas durante o período da pandemia e a implantação do DCRR e como isso ocorreu, os participantes do estudo informaram:

P1: “Não. Sobre a implantação do DCRR e elaboração de suas aulas, pois a coordenação pedagógica da escola informou que a formação dos polos era responsável para preparar os professores de Educação Física e sim só para sugestões de atividades que fossem possível de enviar aos alunos”.

P2: “Não. Com relação ao DCRR, só para esclarecer as possibilidades de enviar e adaptar atividades que os alunos pudessem fazer”.

P3: “Não. Mas, os professores se reuniram e repassaram para aos alunos e solicitavam o retorno com gravação da realização dos exercícios pelos alunos. Também foi feito aulas teóricas impressas aos alunos que não tinham acesso a Internet devendo responder e devolver na escola onde a coordenação era a responsável pela entrega e recebimento das atividades, o que não envolveu especificamente as unidades temáticas inseridas no DCRR”.

P4: “Em ambas situações não houve acompanhamento o que de certa forma me deixou desassistida, insegura se estava certo ou errado a forma de elaboração do plano realizado”.

P5: “Não. Mas, com os prévios conhecimentos sobre o DCRR durante a pandemia foi percebido a falta de interesse dos alunos para a leitura. Então utilizei de atividades propostas pelo DCRR, porém, com uso de vídeos curtos sobre o assunto específico, caça-palavras e muitas imagens que foi participativo pelos alunos”.

P6: “Sim, pois na pandemia as atividades eram por meio de aulas remotas e com auxílio também do uso do aplicativo *WhatsApp*, no qual a orientação pedagógica observava o planejamento das atividades que eram adaptadas para realização em prática, abstraindo do DCRR o uso de jogos eletrônicos e vídeos de atividades práticas”.

P7: “Não. Mas, procurei fazer atividade teóricas por meio remoto para cada turma, como também atividades impressas aumentando as possibilidades de terem aulas de Educação Física durante a pandemia e se adaptando a proposta do DCRR, como uso de jogos eletrônicos, gravação de vídeos com atividades práticas a serem reproduzidas pelos alunos”.

Fica constatado que não houve acompanhamento pedagógico para realizar as atividades práticas durante o período da pandemia e a implantação do DCRR. Todo o esforço realizado pelos professores consistiu em transmitir o conteúdo previsto pelo currículo escolar na tentativa de não deixar que a finalidade deste componente curricular se perdesse.

Dessa forma, tentaram inserir atividades teóricas e práticas, utilizando-se dos recursos tecnológicos disponíveis para tal e de fácil acesso dos alunos. Nesse novo cenário, os professores foram chamados a inovar. E, com os educadores da disciplina de Educação Física não foi diferente. Foi até mais desafiador, justamente por ser essa uma área do conhecimento cujos conteúdos estão voltados para a ideia do corpo em movimento (ALVES, 2020).

De acordo com Monteiro (2020), hoje, já é possível visualizar, inclusive, que a exigência de dinâmicas diferenciadas tornou o ensino inquietante no primeiro momento. Em se tratando exclusivamente do ensino de Educação Física, foi a partir do desenvolvimento das aulas, com a participação e interação dos alunos, e, mediante os resultados obtidos, favoreceu aos professores deste componente curricular um novo repensar sobre a sua prática pedagógica na escola e para além dela.

Percebe-se, também, que a implementação do DCRR não parou por conta da pandemia, apenas ocorreu de forma mais lenta do que o esperado, e nem todos professores tiveram acesso a esses conhecimentos devido questões de internet, concorda-se com Mendes (2019) ao evidenciar que muitas lacunas são visualizadas. A primeira delas é a de que os professores agiram muito mais sozinhos do que sob orientação da escola.

Assim, quando convidados a classificar, de 1 a 10, a aplicação do DCRR em sua prática pedagógica, questão seis, os professores participantes do estudo fizeram a seguinte avaliação:

P1: “8 porquê obtive conhecimento, porém, só eles não são suficientes para colocar o currículo em prática”.

P2: “7 porque faltou integração das duas partes. Eu enquanto professora e

da SEED/RR quanto ao suporte e estrutura pedagógica e de material para implantação do DCRR”.

P3: “9 porque os conhecimentos teóricos foram absorvidos como também foi adaptando as aulas dentro das possibilidades ofertadas pelo DCRR”.

P4: “8 porque foi possível aprender a importância do DCRR, ajudando a refletir a prática pedagógica e explanar da melhor forma o que pode ser planejado e realizado pelos alunos”.

P5: “7 porque estou em processo de aprendizagem de coisas novas, pesquisando correndo atrás de mais conhecimentos, buscando inovar e manter os mesmos objetos de conhecimentos desenvolvidos no decorrer dos anos de profissão. Com isso, a prática pedagógica tem um leque de instrumentos que podem ser melhorados e desenvolvidos”.

P6: “9 porque vejo o DCRR como um novo instrumento que atualiza e controla a forma de melhorar o trabalho do professor e não me trouxe muitas dificuldades de compreensão dos conhecimentos propostos necessários para a prática pedagógica nas aulas de Educação Física”.

P7: “8 porque nem todas as atividades temáticas sugeridas pelo currículo podem ser realizadas mesmo reorganizando o conhecimento teórico com a prática. A sua conexão se torna complexa. Então a parte da prática pedagógica tem sido o maior desafio. O retorno das aulas e os estudos sobre o DCRR foi realizado com momentos de leitura e reflexão com os alunos sobre o currículo da Educação Física e a importância da participação dos mesmos nas atividades práticas”.

A avaliação realizada pelos professores se mostra bastante positiva. As notas giram em torno de 7 a 9, sendo a maioria 8. A boa avaliação se dá em virtude dos conhecimentos adquiridos em torno do DCRR e de sua aplicabilidade. No entanto, falta uma conexão entre o ato docente e a orientação a ser recebida, assim como a falta de estrutura física, material e pedagógica.

Com o retorno das aulas foi iniciado um novo processo de adaptação, tanto para alunos quanto para professores, mesmo em se tratando da Educação Física que é um componente curricular teórico e prático, cuja vivência pelos alunos possibilita o seu trabalho em diferentes contextos e situações (RORAIMA, 2019).

Nesse processo de readaptação, os professores passaram por novos desafios quanto a implementação do DCRR. Se antes a distância ou os recursos tecnológicos limitavam a participação efetiva dos alunos. Agora, a falta de material e de estrutura física são só grandes desafios a serem vencidos (MENDES, 2019).

Isto significa que, independentemente do contexto enfrentado, da forma de ensino adotada e dos desafios a serem superados, o ensino de Educação Física continua sendo uma ação importantíssima, já que a sua prática pedagógica possibilita, de acordo com Bertini Junior e Tassoni (2013), a produção do saber, auxiliando, assim, a formação de seres críticos e ativos sob a realidade do seu cotidiano.

Desse modo, quando questionados na sétima questão, sobre como foi o

retorno das atividades, os professores participantes da pesquisa afirmaram:

P1: “As aulas práticas não tiveram aproveitamento satisfatório exemplo que de 28 alunos, 2% realizavam e enviavam vídeo realizando. Quanto as atividades teóricas, o retorno foi de 60%, até porque muitos alunos diziam que tinham vergonha de gravar vídeo”.

P2: “As aulas gravadas não tiveram muitos retornos, onde os alunos diziam que não sabiam gravar vídeo e eles não gostavam como o vídeo deles ficava. Já as impressas teve retorno melhor. Digo 30% de retorno de vídeos e uns 70% quando as atividades foram impressas”.

P3: “O retorno foi muito pouco, pois no período da pandemia muitos alegavam falta da internet e as atividades escritas não eram devolvidas”.

P4: “Muito fraco, porque muitos não tinham notebook e o aparelho celular era dividido com outros irmãos. Outros alegavam a falta da internet, computador ou celular como impossibilidade de enviar o retorno das atividades, e quando era disponível de modo impresso, demoravam a buscar e entregar a atividade solicitada, dificultando o cumprimento do calendário escolar para concluir os bimestres e até mesmo o ano letivo”.

P5: “Foi bom devido organizar cada turma em grupo”.

P6: “Foi bom, porque os alunos enviavam os retornos das atividades e com as orientações pedagógicas conseguiam criar outras alternativas que envolviam a participação dos alunos mesmo que de forma remota”.

P7: “As atividades impressas o retorno foi em cerca de 80% e as aulas com atividades práticas o retorno eram em torno de 20%. Muitos alunos falavam que tinha vergonha ou ao gostam de gravar vídeo”.

Como parte das estratégias para minimizar as consequências das suspensões de aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino, o formato remoto foi implantado nas escolas. No entanto, comprovado pela fala dos professores participantes da pesquisa, o retorno das atividades não foi em sua grande maioria satisfatória.

As atividades teóricas eram bem mais proveitosas que as práticas por conta das diversas alegações e carências de recursos por parte dos alunos e de suas famílias. Sabe-se, no entanto, que cada escola inseriu em seu contexto as aulas por meios digitais, adotando plataformas de ensino, como, por exemplo, o google classroom, grupos de *WhatsApp*, ou seja, mecanismos que atendessem a nova demanda e, ainda, possibilitasse a continuidade do ensino (GODOI *et al.*, 2020).

Contudo, analisando a realidade vivenciada, percebe-se que nesse novo formato, não foi uma tarefa tão fácil, considerando-se a atual conjuntura. Isso faz refletir sobre algo que diversos autores já vêm reforçando há muito tempo, como é o caso de Fernandes e Freitas (2007) que reforçam a necessidade que se tem do currículo escolar ser pensado também para atender essas situações impostas pela realidade imediata.

Pensar em um currículo que atenda a todas as situações impostas se faz

necessário porque a análise da experiência e o contato como os alunos por meio das práticas que pautam a cultura e a inserção das plataformas digitais na prática pedagógica escolar apontam, de acordo com Monteiro (2020), para a necessidade de se superar a dificuldade que se tem de se constituir novas relações entre os conteúdos com a cultura digital.

Por fim, na oitava e última questão dessa etapa das entrevistas, os professores participantes da pesquisa, foram questionados sobre que sugestões dariam para a implantação do DCRR, os resultados obtidos mostraram a necessidade de:

P1: “Realizar oficinas práticas e ter divulgação mais próxima do professor de Educação Física e ofertar capacitação em horários opostos”.

P2: “Que seja feita oferta de materiais pedagógicos para aplicação das práticas pedagógicas com aulas planejadas com o novo currículo”.

P3: “Ofertar conhecimentos teóricos para professores e orientadores das escolas, como também a nível de SEED/RR, ter um setor para atender os profissionais de Educação Física com capacitação prática e materiais pedagógicos para as escolas”.

P4: “Ter um órgão na SEED/RR como suporte para atender as demandas dos profissionais de Educação Física no que diz respeito a formações profissionais, materiais pedagógicos para as escolas e suporte pedagógico”.

P5: “Ofertar a nível de SEED/RR, o suporte para os professores de Educação Física tirarem suas dúvidas ou solicitar capacitação”.

P6: “Que tenha um setor na própria Secretaria de Educação que possa acompanhar a implantação do currículo como também outras formações e materiais para melhor atender as aulas de Educação Física”.

P7: “Que o processo de implantação também seja ofertado aos supervisores das escolas e a SEED/RR possa ofertar um departamento que acompanhe a prática da Educação Física realizada nas escolas dando apoio a aquisição de material pedagógico e de formação”.

As sugestões dadas pelos professores participantes da pesquisa focam justamente nas dificuldades sentidas por eles em implementar na prática cotidiana das aulas de Educação Física as diretrizes curriculares propostas pelo DCRR. Logo, as sugestões centram-se na necessidade de formação continuada, de oferta de materiais didáticos e pedagógicos, de se ter um setor, um Instituto que possa ofertar suporte para tratar diretamente deste componente curricular fornecendo orientações e subsídios a atuação docente, para melhor prática pedagógica vinculada ao DCRR na prática dando segurança e garantia pedagógica ao professor.

Tais sugestões são bastante pontuais e mostram que o ensino de Educação Física continua sendo uma ação importantíssima. De acordo com o DCRR, possibilita a produção do saber, auxiliando, assim, a formação de seres críticos e ativos sob a realidade do seu cotidiano e despertando uma maior consciência de si

mesmo, pois, é por meio de sua prática que os estudantes, além de exercerem uma atividade física, descobrem o próprio corpo, adquirem informações, habilidades, atitudes e valores, desenvolvem habilidades motoras básicas, formam sua personalidade (RORAIMA, 2019).

Isso se faz necessário porque o currículo é o núcleo e o espaço mais estruturante da escola, além de ser o território mais debatido, questionado e normatizado que existe, pois se apresenta de modo politizado, inovado e até ressignificado, que, querendo ou não, se configura numa expressão de poder (APLLE, 2017).

Não restam dúvidas, portanto, de que o DCRR ainda tem um longo processo de efetivação pela frente no ambiente escolar e na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Contudo, essa implantação não depende somente deles, mas de toda uma estrutura a ser planejada e executada pela própria SEED/RR, e de uma equipe voltada a capacitação dos docentes.

Também, há a necessidade de resolução dos desafios impostos a efetivação do DCRR na prática pedagógica e cotidiana das escolas, como é o caso da falta de estrutura física, material e pedagógica. Tais recursos não evitam de forma alguma que este componente seja trabalhado. No entanto, impedem que resultados mais significativos sejam alcançados, além de sobrecarregar o professor, como se tudo dependesse apenas dele, quando na verdade não é assim que funciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo principal dessa pesquisa que foi conhecer a concepção dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II, quanto às alterações ocorridas em sua prática pedagógica a luz do Documento Curricular de Roraima (DCRR). Este estudo permitiu evidenciar que uma análise dessa natureza é uma tarefa relevante, pois possibilita identificar como um determinado grupo social compreende e interpreta o ensino, a aprendizagem e o currículo adotado.

Ficou constatado, neste sentido, que um dos grandes desafios do professor de Educação Física no cenário local, é, justamente, compreender os processos elencados no currículo, que neste caso, é o DCRR, e instrumentalizar os seus elementos constituintes em sua prática pedagógica cotidiana.

Deste modo, este estudo ao caracterizar os marcos legais e teóricos que orientaram a implementação do DCRR para o componente curricular Educação Física, situando-o no contexto histórico que a cerca, tornou possível visualizar que a política educacional brasileira tem estimulado estados e municípios a construir suas propostas curriculares comuns, oficialmente determinadas e expressas em documentos legais e responsáveis por caracterizar o chamado currículo oficial, um instrumento fundamental para organizar e orientar a prática pedagógica, além de ser um artefato social, um produto cultural, sujeito a transformações.

Em se tratando especificamente do ensino de Educação Física, parte integrante do currículo escolar, este é um componente curricular indispensável à formação integral dos alunos, com a função de tematizar e tratar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social.

Desse modo, diante da possibilidade de poder descrever o processo de elaboração e a estrutura pedagógica do DCRR para o componente curricular Educação Física, ficou constatado primeiramente que os membros participantes possuem graduação, com especialização, mestrado e doutorado, com tempo de atuação na educação variando entre 22 e 24 anos, atuando em instituições municipais, estaduais e federais, conhecedores da realidade local, com conhecimento técnico, teórico e científico sobre o assunto, além de experiência profissional. E, mesmo participando desse processo de implementação continuaram exercendo as suas funções normalmente. Somente quando precisavam se ausentar do Estado é que esse afastamento era solicitado diretamente pela SEED/RR para

que assim pudessem participar desses encontros formativos.

Quanto ao DCRR, destaca-se que a sua construção seguiu às diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), assim como de outras fontes bibliográficas que se enquadravam dentro da construção proposta, guiando-se por um plano de trabalho que permitiu discussões, estudos e a participação coletiva que aconteceu ligada a funções específicas conferidas a cada um no contexto da equipe de elaboração, podendo ter acesso a tudo, mas, somente contribuindo dentro de sua área de atuação, o que mostra uma preocupação com a qualidade do que estava sendo proposto.

E, como qualquer processo de elaboração de um currículo orientador de ações, do processo de ensino e aprendizagem, e da própria prática pedagógica, o DCRR também gerou discussões e resistência. No entanto, também houve uma preocupação com promoção e garantia de formação dos professores, tanto de seu conhecimento geral quanto de modo específico correspondente a cada área do currículo escolar. E, mesmo com a pandemia, esse processo não parou. Foi apenas reorganizado para melhor atender a situação vivenciada.

No entanto, problemas como os de estrutura física das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II, falta de materiais didáticos e pedagógicos, por exemplo, ainda são um desafio a ser vencido, principalmente porque o DCRR propõe a realização de um planejamento considerando a diversidade cultural do Estado. Além disso, a sua disponibilização para os professores das escolas públicas estaduais em PDF como forma de permitir a sua utilização e, as formações ocorreram tanto de forma presencial quanto online, de acordo com os polos, tendo por proposta subsidiar a prática pedagógica desses sujeitos. No entanto, faltou interesse individual em querer se disponibilizar a conhecer e aprender a utilizá-lo.

Por fim, em se tratando do último objetivo a ser alcançado que foi, interpretar a prática pedagógica dos professores de Educação Física a partir da implantação do DCRR durante a pandemia da Covid-19, os resultados obtidos com este estudo permitiram concluir que todos os professores são graduados em Educação Física, atuando num período de 2 a 23 anos, trabalhando em um total de 5 a 10 turmas, possuindo total conhecimento deste documento orientador, mesmo sem ter tido, da parte da escola qualquer estudo, análise ou discussão, recebendo apenas a versão via aplicativo *WhatsApp* por parte da coordenação pedagógica.

O estudo aconteceu nos polos, de forma presencial ou online quando do

período pandêmico. Mas, antes dessa oferta de formação, a busca foi muito mais pessoal. Além disso, os professores receberam os planos de ensino prontos da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR), e, dele, os planos de aula foram elaborados. No entanto, em média, participaram de 2 a 4 formações ofertadas pelo CEFORR, alegando como empecilho os horários ofertados, a falta de acompanhamento pedagógico na escola para elaboração do plano de aula.

Durante a pandemia, os professores evidenciam que o DCRR foi sendo implementado muito lentamente devido ao contexto vivenciado, cujos instrumentos e recursos utilizados para dar continuidade ao ensino eram muito mais tecnológicos o que dificultava a realização prática das aulas, pois não tinham um bom conhecimento sobre como utilizá-las. Além disso, nem todos os alunos dispunham desses recursos e, mesmo a escola disponibilizando em seu formato impresso, nem todos pegavam ou entregavam em tempo hábil.

A prática das aulas de Educação Física após os conhecimentos sobre o DCRR, tem ocorrido normalmente, com poucas alterações no ato educativo. O problema maior continua sendo a falta de estrutura física e de material pedagógico e didático que acaba exigindo do professor a elaboração de outras alternativas para não deixar de trabalhar o que está previsto no currículo escolar. Falta, também, orientação pedagógica na elaboração do plano, uma vez que ficam se saber se está ou não certo o que está sendo proposto. Todo o esforço realizado consiste em transmitir o conteúdo previsto pelo currículo escolar na tentativa de não deixar que a finalidade deste componente curricular se perca.

A boa avaliação se dá em virtude dos conhecimentos adquiridos em torno do DCRR e de sua aplicabilidade. No entanto, falta uma conexão entre o ato docente e a orientação a ser recebida, assim como a falta de estrutura física, material e pedagógica. Logo, as atividades teóricas eram bem mais proveitosas que as práticas por conta das diversas alegações e carências de recursos por parte dos alunos e de suas famílias. E, as sugestões dadas pelos professores participantes da pesquisa focam justamente nas dificuldades sentidas por eles em implementar na prática cotidiana das aulas de Educação Física as diretrizes curriculares propostas pelo DCRR.

Num contexto geral de análise do processo de implementação do DCRR, pode-se afirmar que houve toda uma preocupação com a formação e o conhecimento de tal documento pela comissão, constante no próprio texto. No

entanto, fatores adversos como a pandemia acabaram tumultuando o ato formativo que foi se delineando de forma online, e somente após o retorno presencial, é que ele se fortaleceu. Por causa disso, os professores acabaram ficando com muitas dúvidas, sem muita orientação por parte da escola, tendo que se guiar sozinhos, a planejar sem saber se estava ou não certo.

Na prática, pós pandemia, os professores apresentam a falta de diferentes recursos e de estrutura para a efetivação do DCRR, alegando que algumas unidades temáticas e objetos de conhecimento são incorporados com limitações e outros sem possibilidades de serem vivenciados no cotidiano escolar.

Em todo caso, reafirma-se que o DCRR é o documento norteador das ações e estratégias didático-pedagógicas, em nível local, contemplando, entre outros aspectos, o componente curricular de Educação Física que evidencia como objeto de estudo a cultura corporal de movimento alicerçada e organizada em práticas corporais, cuja organização e unificação curricular está sendo feita em toda a rede pública estadual de ensino, buscando favorecer a melhor compreensão do que se deve ensinar em cada momento do processo formativo, viabilizando a formulação das expectativas de aprendizagem ao longo da Educação Básica, pois o aluno é entendido como um ser integral, e, como tal, deve ser estimulado a (re)construir um conjunto de conhecimentos permeados pela cultura corporal de movimento.

Logo, não há mais espaços para apenas apontar justificativas ou críticas. É preciso haver um engajamento e interesse por parte dos próprios professores e a SEED para juntos colocarem em prática, em fazer dá certo. Mesmo porque, o DCRR é o documento norteador de sua prática pedagógica, objetivando que todos possam usufruir da mesma educação com qualidade, ambos estão vivenciando uma luta incansável, tendo os professores e membros do DCRR, com os mesmos objetivos de elevar a formação, a aplicabilidade das aulas com perspectivas positivas, ânimos e fervor na prática pedagógica concretizada a cada dia por meio de resultados que demonstram a união de todos mesmo com realidades educacionais diferentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, nº 3, p. 348 – 365, 2020, Fluxo Contínuo.

APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAGNARA, Ivan Carlos; LARA, Aline da Almeida; COLONEGO, Chaiane. O processo histórico, social e político da evolução da Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 15, nº 145, junho de 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, (São Paulo), 2013, Jul-Set; 27(3): 467-83.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (org.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

BOA VISTA. **Proposta Curricular Municipal de Ensino Fundamental de Nove Anos das Séries Iniciais**. Prefeitura Municipal de Boa Vista; Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Boa Vista, Roraima, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Brasília, 2017a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Dispositivos Constitucionais, Emenda

Constitucional nº. 11, de 1996, Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e Regulamentações Pertinentes. Brasília, 2017b.

CÂMARA, Leonardo Sobrinho. **A perspectiva dos acadêmicos e egressos sobre a capacitação em Educação especial no Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.** 2019. 51p. Monografia (Esp. em Educação Especial). Prof. Orientador Me. Nadson Castro dos Reis. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2019.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; LOPES, Carlos Eduardo Vaz; SALLES, Fabiano Lange. Análise de uma proposta curricular de Educação Física: pontos e contrapontos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

CRUZ, Ricardo Alexandre Rodrigo Santa; MELO, Karolynne Magalhães. O planejamento nas aulas de Educação Física à luz do Documento Curricular de Roraima. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação – REASE**, São Paulo, v. 8, n. 5, maio 2022.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, nº 1, p. 17-32, 2001.

DODÔ, Aline Menezes; REIS, Lorena Nabanete dos. Século XIX e o Movimento Ginástico Europeu: o processo de sistematização da ginástica. **EFDesportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, Año 18, nº 190, Marzo de 2014.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, Suiane Costa. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro. **Revista Interfaces Científicas**, Educação, v. 10, nº 1, 2020, Aracaju, Grupo Tiradentes, Edunit.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão.** Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FIORIN, Cristiane Montozo. **A ginástica em Campinas: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70.** 2002. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FREIRE, Juliana de Oliveira; BARRETO; Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid

Dittrich Wiggers. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 26, 2020.

FURMAN, Maria do Perpétuo Socorro de Matos Campos. **Um estudo sobre o ensino de História e as questões étnico-raciais no Colégio de Aplicação-CAp em Boa Vista/RR**. 2017. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora Professora Dra. Viviana Elizabeth Jiménez Chaves. Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Comunicación, Asunción, Paraguay, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, Marcos *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, nº 10, 2020.

GONÇALVES, Maria Cristina; PINTO, Roberto Costacurta Alves; TEUBER, Sílvia Pessôa. **Aprendendo a Educação Física: da Educação Infantil e 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: da técnica aplicada ao movimento livre**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2002.

GRESPLAN, Marcia Regina. **Educação Física no ensino fundamental: primeiro ciclo**. Campinas: Papirus, 2002.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. UEL; PUC, São Paulo, 2001, pp. 2638-2651.

MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar; MOURA, Diego Luz. Análise da educação física no documento curricular referencial do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 25, 2022.

MENDES, Simone Rodrigues Batista. A BNCC, currículo, diversidade e formação de professores. *In.*: VI Congresso Nacional de Educação, **Anais do VI CONEDU**. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba, 2019.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, nº 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

METZNER, Andreia Cristina; CESANA, Juliana; DRIGO, Alexandre Janotta. Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação Física: levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, nº 4, out./dez. 2016.

MOREIRA, Marcos Antonio; ROSA, Paulo Ricardo. **Recopilação de trabalhos publicados ou apresentados em congressos sobre o tema Métodos Qualitativos e Quantitativos a fim de subsidiar metodologicamente o professor investigador, em particular da área de ensino de ciências.** 2ª ed. revis. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)Inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 51, p. 237-254, jul./out., 2020.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **Origem e organização do sistema de ensino e as políticas de formação docente no Estado de Roraima.** 2016. 244p. Tese (Doutorado em Educação). Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2016.

PRADO, Bárbara Machado Baideck do. Educação Física escolar: um novo olhar. **Revista de Educação do Ideau – REI**, v. 10, nº 21, Jan/Jul, 2015, Semestral.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima.** Conselho Nacional de Secretários Escolares – CONSED. União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. 3ª versão. Boa Vista, Roraima, 2019.

RORAIMA. **Lei Nº 743 de 16 outubro de 2009.** Dispõe sobre a prática da Educação Física na Rede Pública Estadual de Ensino. Governo de Roraima. Assembleia Legislativa. Roraima, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, nº 1, jul, 2009.

SANTANA, Edwar Santos. A importância da Educação Física no desenvolvimento da criança. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, nº 12, Jan/Jun, 2012.

SANTOS; Roseli Bernardo Silva dos; OLIVEIRA, Gabriel Moraes de; ARAÚJO, Lana Vanessa Macedo de. Educação Física: uma trajetória acadêmica sobre as bases sociológicas para uma formação política. In.: **NORTE CIENTÍFICO**, v. 2, nº 1, jan./dez., 2007, Boa Vista (RR): CEFET-RR, 2007.

SCHRAMM, Milen Margareth Fernandes. Roraima: escolarização e civilização na fronteira. In.: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores – “Diversidade, diferença e civilização.** UFGD/FAED, 2012.

SCHRAMM, Milen Margareth Fernandes. **História da Educação de Roraima: o Colégio Normal Monteiro Lobato (1965-1970).** 2013. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Ademir Gebara. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação Especial em Roraima: História, política e memória.** 2013. 359p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade de São Carlos; Centro de Educação em Ciências Humanas, São Carlos, SP, 2013.

SILVA, Paulo Rogério de Freitas; ALMEIDA, Marcelo Mendes; ROCHA, Rafael Alexandre. A segregação como conteúdo da nova morfologia urbana de Boa Vista – RR. **Revista Acta Geográfica**, Ano III, nº 6, jul./dez. de 2009. p. 47-53.

SIQUEIRA, Nadia Vasconcelos de *et al.* A trajetória do ensino superior em Roraima. **Pesquisa em Debate**, edição 11, v. 6, nº 2, jul./dez, 2009.

SOARES, José Lopes. **Educação escolar indígena: uma análise do Documento Curricular de Roraima – DCR.** 2020. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientação da Profª. Drª. Roseli Bernardo Silva Santos; Coorientação da Profª. Drª. Leila Marcia Ghedin. Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista (RR): 2020.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOLKMITT, Valda Marcelino. **Educação Física, uma produção cultural.** Do processo de humanização à robotização. Curitiba: Módulo, 1993.

XAVIER, Isabelle Brenda. **A importância da Educação Física como instrumento de socialização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2015. 17p. Artigo (Especialização em Educação Física Escolar). Faculdade de Nanuque – FANAN, polo Boa Vista/RR, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Sr. Raimundo Nonato Carneiro de Mesquita

Secretário de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: Os Professores de Educação Física: A Prática pedagógica a partir da Implantação do Documento Curricular de Roraima. A serem realizada em Escolas da Rede Estadual do Ensino Fundamental descritas na tabela abaixo e por membros da coordenação da Base Nacional Comum Curricular de Roraima. Pela mestrandia Katia Pereira Almeida, sob orientação do Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti, com o seguinte objetivo: Conhecer a concepção dos professores de Educação Física do Ensino fundamental maior, quanto as alterações ocorridas na prática pedagógica a luz do Documento Curricular de Roraima. Necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos nas escolas citadas, com os respectivos professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, conforme turno citado na tabela. No qual a coleta de dados se dará por meio de entrevista semiestruturada. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome destas instituições possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Território	Escolas	Turno	Dias da semana
01	Diva Lima	Matutino/vespertino	2ª a 6ª feiras
02	Euclides da Cunha	Matutino/vespertino	2ª a 6ª feiras
03	Girassol	Matutino/vespertino	2ª a 6ª feiras
04	Tancredo Neves	Matutino/vespertino	2ª a 6ª feiras
05	Maria das Neves Rezende	Matutino/vespertino	2ª a 6ª feiras
06	Severino Cavalcante	Matutino/vespertino	2ª a 6ª feiras
07	Antônia Coelho de Lucena	Matutino/vespertino	2ª a 6ª feiras

Membros da comissão da Base Nacional Comum Curricular de Roraima – 02 Colaboradores.

Boa Vista, de Agosto de 2022.

(X) Concordamos com a solicitação a () Não concordamos com a solicitação

Profa. Katia Pereira Almeida

Pesquisadora Responsável

Raimundo Nonato Carneiro de Mesquita

Secretário de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR

Raimundo Nonato C. de Mesquita
 Secretário de Estado da Educação
 e Desporto - SEED/RR
 Decreto n.º 1142-P de 16/05/2022



Comitê de Ética em Pesquisa -
 CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201
 Canarinho
 CEP 69306-530 / Boa Vista - RR -
 Brasil
 Fone: (95) 2121-0953

ANEXO B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



REGISTRO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação.
Título: Os Professores de Educação Física: A Prática Pedagógica a partir da Implantação do Documento Curricular de Roraima.
Pesquisador: Kátia Pereira Almeida

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e a Resolução 510/16 visam garantir a oportunidade e os direitos das pessoas que serão os participantes desta pesquisa, por isso tem o propósito de convidá-lo a participar deste projeto de pesquisa intitulada: “ Os Professores de Educação Física: A Prática Pedagógica a partir da Implantação do Documento Curricular de Roraima.” Sendo este mais um acervo de conhecimento quanto as transformações advindas das regulamentações curriculares, originárias da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que será ofertado por meio deste estudo, realizado por Katia Pereira Almeida, mestranda da Universidade Estadual de Roraima- PGE/UERR/IFRR, estando sob a orientação do Professor Doutor Lucas Portilho Nicoletti.

Apresento como objetivo geral: conhecer a concepção dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II, quanto às alterações ocorridas em sua prática pedagógica a luz do Documento Curricular de Roraima (DCRR). Quanto aos objetivos específicos indicamos: Caracterizar os marcos legais e teóricos que orientaram a implementação do Documento Curricular de Roraima, para o componente curricular Educação Física, situando-o no contexto histórico que a cerca; Descrever o processo de elaboração e a estrutura pedagógica do DCRR para o componente curricular Educação Física; Interpretar a prática docente dos professores de Educação Física a partir da implantação do DCRR durante a pandemia da Covid-19.

Assim, a pesquisa está vinculada com a evolução na regulamentação da educação brasileira e Educação Física, acompanha gradativamente sua prática pedagógica em cada sociedade escolar, o que desperta o interesse em fazer pesquisa de campo com abordagem fenomenológica-hermenêutica, como instrumento de estudos que propõe experiências que “[...] articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade investigada” (TEIXEIRA, 2007, p. 20), ou seja, a prática pedagógica e os conhecimentos científicos agregados a teóricos e a legislação educacional, que amparam o currículo, as práticas pedagógicas e as metodologias propostas a serem aplicadas conforme BNCC/DCRR.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de realizar investigações que permitam avançar



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



na compreensão da prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental II a partir da implantação do DCRR. Com isso, estimula adentrar em campo de pesquisa que proporciona a inserção da inteverência e reflexão para atuação pedagógica do mundo abstrato ao concreto na realidade educacional,

[...] investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida (CHIZZOTTI, 2013, p. 11).

Portanto, esta pesquisa passará pelo processo de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que objetiva proteger qualquer cidadão participante de pesquisa, resguardando seus direitos e privacidades, e os procedimentos a serem adotados pelo pesquisador, além de garantir a veracidade da pesquisa que ocorrerá de forma presencial. Você será convidado para que seja participante desta pesquisa em questão, desde que atenda aos critérios de ser professor de Educação Física nas escolas da rede pública estadual no Ensino Fundamental II, que pertencem aos territórios (1) um ao (7) sete, abrangendo também (02) dois membros participantes da elaboração do DCRR, ambos vinculados a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR). Desta forma será realizada primeiro contato presencial na unidade escolar para a pesquisadora conhecer a unidade, o professor e averiguar se ambos atendam os critérios necessários para veracidade da pesquisa. Atendendo a resolução 510/16, que diz no Art. 6º O pesquisador deverá buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa, a quem será garantido uma pesquisa não invasiva por meio do seu direito de recusa.

Será realizado convite ao professor com explicação sobre a importância, necessidade da pesquisa e o prazer em tê-lo como participante. A entrevista será realizada de forma presencial, guiada por um roteiro de perguntas semiestruturado que estará disponível de forma impressa submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa. Acordado que a pesquisa ocorrerá na unidade escolar com dia e horário definido pelo participante, a pesquisadora terá como instrumento o uso do gravador do aparelho celular, bloco de notas, canetas, roteiro de perguntas semiestruturado, para nortear a entrevista, possibilitando o surgimento de novas perguntas baseadas nas respostas obtidas..

A análise das informações será feita por meio das seguintes etapas: pré-análise,



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
 CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
 Fone: (95) 2121-0953
 E-mail: cep@uerr.edu.br
 www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



exploração do material e a concretização dos resultados, que serão cuidadosamente registrados.

Por isso, “[...] se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais” “[...] vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735). Assim, a análise das entrevistas realizadas terão como base os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

A realização dos procedimentos atenderá, entre outros aspectos, a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), que versa sobre pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e traz diretrizes e normas da Comissão Nacional em Ética e Pesquisa (CONEP) que prevê a regulamentação de pesquisas realizadas com seres humanos. Inicialmente, será esclarecido pelo pesquisador, conforme Art. 10 da referida Resolução ao “potencial participante, na medida de sua compreensão, respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.”

Se tornando um material científico, que trará benefícios a todos da sociedade e principalmente aos participantes e aos demais corpo docentes sobre os conhecimentos acerca da história da Educação Física Escolar no âmbito da implantação do primeiro Documento Curricular do Roraima aplicado ao ensino fundamental II, bem como ofertará alternativas e métodos por meio das análises e reflexões sobre a prática pedagógica e estimulará o diálogo e reflexão quanto aos fatores necessários e os existentes para realização das aulas de educação física de acordo com as metodologias direcionadas pelo DCRR.

Com os procedimentos adotados para esta pesquisa, fica assegurado o direito do participante ao livre acesso a este documento a qualquer momento, como também o reconhecimento da existência mínima de quaisquer riscos a saúde física e/ou mental do participante devido à natureza da pesquisa, o que possibilita a não depararmos com a existência de médio ou grandes riscos, que de acordo com Art. 19 da Resolução – CNS nº 510/2016, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”. Desse modo, embora haja riscos mínimos como: constrangimento quando estiver respondendo sobre sua prática pedagógica atrelada a implantação do DCRR, onde pode ocorrer algum tipo de constrangimento ao fato de responder questão decorrentes de questionamentos acerca do trabalho do docente como também apresentação de algum desconforto devido, nervosismo, alteração de comportamento ao responder as perguntas. No qual, não há como considerá-los significativamente como risco médio ou grave,



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
 CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
 Fone: (95) 2121-0953
 E-mail: cep@uerr.edu.br
 www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



estando sob observação da pesquisadora, que providenciará um ambiente agradável, que conforme a Resolução do CNS nº 510/2016, Art. 7º “O pesquisador deverá assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura” (BRASIL, 2016, p. 06). No entanto a pesquisadora deve estar atenta e perceber, se caso ocorra necessidade de interromper a entrevista a mesma só retornará com a autorização do participante, devendo resguardar a identidade do mesmo. Desse modo, embora haja riscos mínimos e o resguardo da identidade do participante, caso ocorra constrangimento, cansaço ou stress no decorrer da pesquisa, o docente tem o direito de abrir mão de sua participação.

Como também, não haverá nenhum benefício financeiro ou de qualquer outra forma aos participantes. Serão resguardados também, os arquivos digitais para que não ocorra risco de extravio, quebra de sigilo e/ou quebra de anonimato no *drive* institucional da pesquisadora pelo período de 5 anos, após, este período os arquivos serão destruídos integralmente. Acrescenta-se, ainda que, em atendimento ao inciso VII do Art. 17 da Resolução – CNS nº 510/16, que diz: “explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver”. A pesquisadora assegura ao participante, o sigilo, a privacidade, o estado emocional, o bem estar do entrevistado, como também a proteção a saúde biológica e física do entrevistado referente a pandemia com o uso de máscaras e álcool a critério do mesmo, para que se sinta seguro e confortável em suas respostas, como também garantir não causar risco de custo financeiro, que devido à natureza da pesquisa, não gera ressarcimento ou cobertura de despesas a qualquer um dos participantes, que tem livre arbítrio para tomar decisão de permanecer ou desistir da pesquisa, pois não haverá coleta invasiva e nenhum tipo de despesas ao participante, assegurando que toda e quaisquer despesas financeiras decorrente desta pesquisa será de total responsabilidade da pesquisadora.

Prezando por cumprir integralmente e cuidadosamente a Resolução – CNS nº 510/16, principalmente no que prevê no artigo 2º, V, realizando explicações quanto a importância, necessidades, objetivos, justificativas, elaboração, benefícios e riscos, como também a oferta de documentações assegurando a participação de livre e espontânea vontade de contribuir com a pesquisa. Dessa forma, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº _____ e pelo(a) diretor(a) _____, que tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Este Registro, **em duas vias** (uma via com a pesquisadora e a outra com o participante do estudo) é para certificar que você, _____, na qualidade de participante voluntário, aceita participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa não trará riscos, porque não coloca os participantes em qualquer situação que possa causar problemas à sua saúde física ou mental.

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, Kátia Pereira Almeida (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res.: CNS 510/16, que versa sobre as pesquisas nas áreas da Ciências Humanas e Sociais.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Data: ____ / ____ / ____

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Kátia Pereira Almeida
 Endereço completo: Rua Pastor Nicanor Fabricio dos Santos 405, Doutor Silvio Botelho, Cep 69.314-473
 Telefone: (95) 99119-5990
 Email: katiaalmeidajk13@gmail.com

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 101)
 Tels.: (95) 2121-0953
 Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
 CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
 Fone: (95) 2121-0953
 E-mail: cep@uerr.edu.br
 www.uerr.edu.br

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

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

Título: A Prática Pedagógica de Professores de Educação Física a partir da Implantação do Documento Curricular de Roraima.

Pesquisadora: Katia Pereira Almeida

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como, de qualquer informação por eles prestada. Os dados coletados e disponibilizados para a pesquisa serão acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores e a informação arquivada em papel não conterá a identificação dos nomes dos sujeitos elencados. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, e terá a guarda por **cinco anos**, quando será incinerado.

Concorda, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos computadores das salas dos grupos de pesquisa da instituição envolvida sob responsabilidade da (o) Prof. (a) Kátia Pereira Almeida.

Este projeto foi avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob nº _____.

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Kátia Pereira Almeida

Assinatura do Pesquisador:

RG: 147.129 SSP/RR.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Kátia Pereira Almeida

Endereço Completo: Rua pastor Nicanor Fabricio dos Santos,405. Bairro: Doutor Silvio Botelho. CEP:69.314.473

Telefone: (95) 99119-5990

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO**

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

Título: A Prática Pedagógica de Professores de Educação Física a partir da Implantação do Documento Curricular de Roraima.

A pesquisadora do presente projeto compromete-se a:

- Desenvolver o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima ficando responsável por qualquer alteração que realizar, sem a devida autorização do CEP/UERR, que venha a causar danos ao participante pesquisado. Caso haja a necessidade de alteração, o pesquisador compromete-se a enviar emenda ao projeto seguindo os trâmites da Plataforma Brasil para análise e consequente aprovação;

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Kátia Breina Almeida

Assinatura do Pesquisador:

RG: 147.129 SSP/RR.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista direcionado ao participante da elaboração do Documento Curricular de Roraima (DCRR)

Roteiro para os Membros que participaram da construção Documento Curricular de Roraima

Características quanto à formação.

1. Nível Superior. Qual área? _____
2. Pós – Graduação. Qual área? _____
3. Tem formação em outra área? _____

Características quanto à participação na elaboração do DCRR.

4. Houve formação inicial para poder participar do processo de elaboração do DCRR? Caso sim, como ocorreu?
5. O material bibliográfico disponibilizado para estudo de elaboração atendeu às expectativas para a construção do DCRR?
6. Quanto tempo durou o processo de elaboração do DCRR? Por que?

Características quanto o desenvolvimento do processo de elaboração do DCRR

7. Que documentos teóricos e legais foram seguidos para a implementação do DCRR?
8. Como foi organizado a capacitação para atender todos professores de Educação Física do Ensino Fundamental no município de Boa Vista?
9. Na elaboração do DCRR, foi levando em consideração a estrutura física atual das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II? Justifique.
10. Houve na elaboração do DCRR, o planejamento do Currículo da Educação Física escolar voltado para as atividades culturais do Estado de Roraima?

Características quanto a aplicação do DCRR no processo de formação dos professores.

11. Foi realizado algum diálogo com a SEED para oferta de materiais pedagógicos e didáticos para aplicação na prática pedagógica das aulas de Educação Física, conforme a estrutura do DCRR?
12. O DCRR foi disponibilizado para os professores das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II? Caso sim. Como ocorreu?
13. Como ocorreu a formação sobre o DCRR para os professores de Educação Física do Ensino Fundamental II? Cite – os.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista direcionado aos professores de Educação Física do Ensino Fundamental II

Roteiro de entrevista para os professores participantes.

Características quanto à formação dos professores participantes.

1. Graduação: _____
2. Tem Pós graduação () sim () não Qual área: _____
3. Outras formações? _____

Características quanto à prática pedagógica.

4. Quantos anos atua em escola pública estadual do Ensino Fundamental II?
5. Trabalha com quantas turmas do Ensino Fundamental II?

Características quanto à formação para implantação do Documento Curricular de Roraima (DCRR).

6. Você tem conhecimento do DCRR?
7. Na escola que trabalha foi disponibilizado, discutido ou analisado o DCRR? Caso sim, como ocorreu?
8. Você participou de alguma formação específica para o Componente Curricular Educação Física no Ensino Fundamental II, conforme o DCRR?
9. Você teve acompanhamento pedagógico na escola para elaboração do plano de aula para Ensino Fundamental II, conforme orientado pelo DCRR?

Características quanto à prática pedagógica durante a pandemia e a implantação do DCRR?

10. Quais recursos utilizou para realização das aulas de Educação Física durante a pandemia?
11. Teve dificuldades para elaborar suas aulas e colocá-las em prática de acordo com a proposta de planejamento do DCRR?
12. Existiu acompanhamento pedagógico para realizar as atividades práticas durante o período da pandemia e a implantação do DCRR? Caso sim. Como ocorreu?
13. Utilizou alguma metodologia proposta pelo DCRR, para realização das aulas práticas de Educação Física durante a pandemia e a implantação do DCRR? Caso tenha usado, quais foram e por que usou?