



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Campus de São Carlos - SP

PEDRO HENRIQUE CARBONE VIDOTTI

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC:

um estudo a partir dos planos de ensino dos
professores de uma rede municipal de ensino

SÃO CARLOS - SP
2020



PEDRO HENRIQUE CARBONE VIDOTTI

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC:

um estudo a partir dos planos de ensino dos
professores de uma rede municipal de ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos

SÃO CARLOS – SP
2020

Vidotti, Pedro Henrique Carbone

A Educação Física e as dimensões do conhecimento na BNCC: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino / Pedro Henrique Carbone Vidotti. -- 2020.

207 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos

Banca examinadora: Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, Prof. Dr. Fabio Ricardo Mizuno Lemos

Bibliografia

1. BNCC. 2. Educação Física escolar. 3. Dimensões do Conhecimento. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

PEDRO HENRIQUE CARBONE VIDOTTI

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC

um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede
municipal de ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos

Data da defesa: 24 / 04 / 2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Glauco Nunes Souto Ramos
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Dra. Daniela Godoi Jacomassi
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos
Instituto Federal de São Paulo/São Carlos

Observação: em virtude da declaração de Emergência em Saúde Pública de Interesse Internacional pela Organização Mundial da Saúde em decorrência da pandemia do COVID-19, a defesa pública foi realizada integralmente de forma remota e síncrona por webconferência.

Local: Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
UFSCar - Campus São Carlos-SP



Dedico este estudo aos professores-pesquisadores que superam a cada dia as dificuldades de representar essas duas categorias, principalmente no atual momento. Esses estudantes que com muita luta fizeram valer o direito de continuar aprendendo, remando contra a maré da desconsideração com os saberes acadêmicos e com a universidade pública. Os companheiros docentes que percorreram essa difícil jornada de qualificação profissional, reivindicando para si, novas possibilidades didático-pedagógicas

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me acompanhar em todos os momentos.

À minha companheira Giselle Cortez que, para além de me ajudar na realização desta pesquisa, é minha parceira em todos os momentos, uma amiga amorosa e trabalhadora.

À minha família, que são bases que possibilitam minhas realizações e oferecem todo o apoio emocional.

Aos professores de Educação Física da rede de ensino do município participante da pesquisa.

Aos professores-pesquisadores e amigos dos polos de São Carlos e Rio Claro, que compartilharam momentos prazerosos de trocas e aprendizagens.

Ao meu orientador, professor Glauco Nunes Souto Ramos, que demonstra em cada diálogo ser um professor competente e repleto de dedicação e zelo.

Aos professores Daniela Godoi Jacomassi e Fábio Ricardo Mizuno Lemos que aceitaram compor a banca e contribuir com esta pesquisa.

Ao professor Fernando Jaime Gonzalez pela contribuição para esta pesquisa, com as informações que forneceu via internet.

Ao amigo e, então, coordenador de Educação Física escolar do município, que possibilitou a realização desta pesquisa e contribuiu com ações desenvolvidas ao longo deste estudo.

Aos professores Osmar Moreira de Souza Junior e Yara Aparecida Couto do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar.

À Capes/PROEF – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.



“O acesso aos conhecimentos da Educação Física deve constituir-se em direito e instrumento de transformação individual e coletiva, na busca da superação das desigualdades sociais, do exercício da justiça e da liberdade, da constituição de atitudes éticas de cooperação e de solidariedade. Esses direitos devem permitir a humanização das relações através da prática de atividades físicas” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 38)

VIDOTTI, Pedro Henrique Carbone. **A educação física e as dimensões do conhecimento na BNCC**: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular aprovada no ano 2017 tem como objetivo promover modificações nos currículos das redes de ensino e escolas do país, estimulando o desenvolvimento de aprendizagens essenciais. Além disso, para a disciplina de Educação Física, uma das novidades é a inclusão das oito Dimensões do Conhecimento: Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão, e Protagonismo Comunitário. Assim, os objetivos desta pesquisa são: a) construir um entendimento sobre as DC; b) identificar como já são abordadas pelos docentes e c) analisar e propor, em conjunto com os professores, possibilidades pedagógicas para as DC. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com característica descritivo-interpretativa. Utilizamos a pesquisa documental e a roda de conversa como técnicas de coleta de dados, sendo analisadas a Base Nacional Comum Curricular e 17 sequências didáticas dos 8º e 9º anos criados pelos professores de Educação Física de uma rede de ensino municipal. Participaram da roda de conversa 32 professores e o coordenador da disciplina da rede de ensino. As informações coletadas foram classificadas em duas famílias de categorias: *Dimensões do Conhecimento*, na qual se discutiu de modo destacado cada grupo de conhecimentos, e *Ecos*, na qual se buscou identificar e interpretar posicionamentos dos participantes acerca da implementação da base e das Dimensões do Conhecimento. Nas 17 sequências didáticas analisadas, encontramos 97 expectativas de aprendizagem, que indicam a valorização da Construção de Valores, Análise e Compreensão e a moderação em relação ao Uso e Apropriação, Fruição e Protagonismo Comunitário. Na Base Nacional Comum Curricular, nas 21 habilidades descritas para os 8º e 9º anos, houve um maior equilíbrio em relação às dimensões e às unidades temáticas. Consideramos que as Dimensões do Conhecimento são possibilidades concretas de conhecer, praticar, apreciar, democratizar o acesso, desenvolver valores e compreender o funcionamento e os aspectos sociais das práticas corporais; são, assim, ferramentas didáticas para os professores da disciplina construírem suas propostas pedagógicas.

Palavras-chave: BNCC. Educação Física escolar. Dimensões do conhecimento.

VIDOTTI, Pedro Henrique Carbone. **A educação física e as dimensões do conhecimento na BNCC**: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) approved in 2017 aims to promote changes in the curricula of the education system and schools in the country, stimulating the development of essential learning. Besides that, in the Physical Education discipline, one of the novelties is the inclusion of the eight dimensions of knowledge: Experimentation, Use and Appropriation, Fruition, Reflection on Action, Construction of Values, Analysis, Understanding, and Community Protagonism. Therefore, the purposes of this research are: a) to build an understanding of the Dimensions of Knowledge; b) to identify how they are already approached by teachers and c) to analyze and propose, together with teachers, what are the pedagogical possibilities of this concept. The research has a qualitative approach with interpretive description characteristics, employing documentary research and rounds of conversation as the data collection technique. The National Common Curricular Base and 17 didactic sequences from 8th and 9th grades designed by Physical Education teachers from a municipal education system were analysed. The round of conversations was composed of 32 teachers and the coordinator of the discipline of the education system. The information collected was classified into two categories, namely: Dimensions of Knowledge, at which each group of knowledge was prominently discussed, and *Echoes*, that sought to identify and interpret the participants' positions regarding the implementation of the base and the Dimensions of Knowledge. In the 17 didactic sequences analysed, were found 97 learning expectations that indicate the Construction of Values, Analysis and Understanding, and the moderation concerning Use and Appropriation, Fruition and Community Protagonism. At the National Common Curricular Base, in the 21 skills described for the 8th and 9th grades, there was a more eminent balance between the dimensions and the thematic units. We considered that the Dimensions of Knowledge are concrete possibilities to know, practice, appreciate, democratize access, develop values and understand the operation and the social aspects of bodily practices; therefore, are didactic tools for the discipline teachers to build their pedagogical proposals.

Keywords: BNCC. Scholar Physical Education. Dimensions of Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de sequência didática para a disciplina de Educação Física	63
Figura 2 - Circular interna da Secretaria Municipal de Educação do dia 05/11/2019	73
Figura 3 - Verbos das habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	81
Figura 4 - Verbos das expectativas de aprendizagem nas sequências didáticas.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Universo da Rede de Ensino na 1ª Etapa da Pesquisa	72
Gráfico 2 - Universo da Rede de Ensino na 2ª Etapa da Pesquisa	74
Gráfico 3 – Dimensões do Conhecimento nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	80
Gráfico 4 – Dimensões do Conhecimento nas sequências didáticas	90
Gráfico 5 - Composição das Dimensões do Conhecimento nas sequências didáticas	92
Gráfico 6 - Experimentação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	102
Gráfico 7 - Experimentação nas sequências didáticas	107
Gráfico 8 - Uso e Apropriação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	112
Gráfico 9 - Uso e Apropriação nas sequências didáticas	116
Gráfico 10 - Fruição nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	122
Gráfico 11 - Fruição nas sequências didáticas	124
Gráfico 12 - Reflexão Sobre a Ação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC ..	131
Gráfico 13 - Reflexão Sobre a Ação nas sequências didáticas	133
Gráfico 14 - Construção de Valores nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC ..	140
Gráfico 15 - Construção de Valores nas sequências didáticas	142
Gráfico 16 - Análise nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	147
Gráfico 17 - Análise nas sequências didáticas	151
Gráfico 18 - Compreensão nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	156
Gráfico 19 - Compreensão nas sequências didáticas	159
Gráfico 20 - Protagonismo Comunitário nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	165
Gráfico 21 - Protagonismo Comunitário nas sequências didáticas	167
Gráfico 22 - Outros nas sequências didáticas	170
Gráfico 23 - Unidades temáticas nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC ..	173
Gráfico 24 - Relação entre as unidades temáticas e as Dimensões do Conhecimento nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC	175
Gráfico 25 - Unidades temáticas nas expectativas de aprendizagem nas sequências didáticas	179
Gráfico 26 - Relação entre as unidades temáticas e as Dimensões do Conhecimento nas sequências didáticas	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As unidades temáticas e os objetos de conhecimento na BNCC	44
Quadro 2 – Apresentação das dimensões do conhecimento de acordo com a BNCC	46
Quadro 3 - Relação entre as Dimensões do Conhecimento e as habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC.....	51
Quadro 4 - Modelo de organização da análise das habilidades da BNCC	67
Quadro 5 - Habilidades da Educação Física para os 8º e 9º anos na BNCC	78
Quadro 6 - Expectativas de aprendizagem nas sequências didáticas	85
Quadro 7 - Experimentação nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC	100
Quadro 8 - Experimentação nas sequências didáticas	106
Quadro 9 - Uso e Apropriação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	111
Quadro 10 - Uso e Apropriação nas sequências didáticas.....	115
Quadro 11 - Fruição nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC	121
Quadro 12 - Fruição nas sequências didáticas	124
Quadro 13 - Reflexão Sobre a Ação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC .	131
Quadro 14 - Reflexão Sobre a Ação nas sequências didáticas.....	132
Quadro 15 - Construção de Valores nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC..	139
Quadro 16 - Construção de Valores nas sequências didáticas	141
Quadro 17 - Análise nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC	146
Quadro 18 - Análise nas sequências didáticas.....	150
Quadro 19 - Compreensão nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC.....	155
Quadro 20 - Compreensão nas sequências didáticas.....	158
Quadro 21 - Protagonismo Comunitário nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC	164
Quadro 22 - Protagonismo Comunitário nas sequências didáticas	167
Quadro 23 - Outros nas sequências didáticas.....	169
Quadro 24 - Sugestão para elaboração das habilidades para todas as Dimensões do Conhecimento	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CCM** – Cultura Corporal de Movimento
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DC** – Dimensões do Conhecimento
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- DCNGEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- EF** – Educação Física
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IEE** – Instituto Esporte & Educação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MBNC** – Movimento pela Base Nacional Comum
- MEC** – Ministério da Educação
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PROEF** – Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Física
- RC-RS** - Referencial Curricular do Rio Grande do Sul
- SD** – Sequências Didáticas
- UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	21
2.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC	21
2.2 A BNCC E OS CURRÍCULOS ESCOLARES	26
2.3 PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	35
2.4 AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	45
2.4.1 Aprendendo com a Arte	54
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	61
3.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO	69
3.2 DA PESQUISA DOCUMENTAL COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E COM A BNCC	71
3.3 DA REALIZAÇÃO DO ENCONTRO COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	72
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
4.1 AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM NA BNCC E NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	76
4.2 AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC, NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES	97
4.2.1 Experimentação	97
4.2.2 Uso e Apropriação	108
4.2.3 Fruição	117
4.2.4 Reflexão Sobre a Ação	127
4.2.5 Construção de Valores	135
4.2.6 Análise	145
4.2.7 Compreensão	153
4.2.8 Protagonismo Comunitário	160
4.2.9 Outros	169
4.3 AS UNIDADES TEMÁTICAS NA BNCC E NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	171
4.4 AONDE CHEGAMOS	182
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	201
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	201
APÊNDICE B - QUADRO COM SUGESTÕES PARA PROPOSIÇÃO E ESCRITA DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	203
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	204
ANEXO	205
ANEXO A - DOCUMENTO DE ACEITE DE PESQUISA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	205

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desponta a partir dos estudos relacionados junto ao Programa de Mestrado Profissional em Rede (PROEF), que em 2018 teve início para a primeira turma de Educação Física (EF) escolar, sendo há algum tempo desenvolvido para outros componentes curriculares. Essa formação, que ocorre em âmbito nacional, tem como uma das principais características ser voltada para o aperfeiçoamento de profissionais atuantes na Educação Básica.

Outra particularidade do PROEF é que esse programa procura criar um vínculo explícito e íntimo entre a atuação docente na Educação Básica e a pesquisa acadêmica, sendo, portanto, uma demanda do curso a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem na EF escolar. Entendemos por atual e significativa a discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua aplicação na realidade educacional brasileira.

Durante o curso, como não poderia ser diferente, discutimos a inserção da BNCC na Educação Básica e, sobretudo, na EF escolar. Um dos assuntos abordados pelo documento e tematizado nas aulas consiste nas Dimensões do Conhecimento (DC), que é o principal objeto de estudo desta pesquisa.

Nosso primeiro contato com as DC aconteceu em uma das disciplinas do curso e imediatamente houve interesse sobre o assunto, levantando alguns questionamentos:

- O que são as DC?
- Qual a importância das DC?
- Como adotar na prática docente esses conceitos?
- As DC estão relacionadas às unidades temáticas, estratégias e/ou habilidades?
- Esses conceitos superam e eliminam a abordagem dos saberes com base nas dimensões do conteúdo de Zabala (1998)?

Ainda que naquele momento não compreendêssemos bem as características das DC, vislumbramos potencial no tema como ferramenta para ampliar a abordagem dos conhecimentos da área.

Durante o PROEF, nas discussões com outros professores, identificamos que em muitos espaços educativos, estamos distantes de desenvolver

um processo de ensino e de aprendizagem que contemple todas as possibilidades que as brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura reúnem. Por outro lado, verificamos nas ações dentro da rede de ensino em que atuamos e nas trocas e diálogos com colegas mestrandos, que ocorrem à nossa volta movimentos importantes de renovação e ampliação das possibilidades metodológicas da EF escolar. Entendemos que essas ações ainda não são extensamente realizadas no contexto da Educação Básica, mas são valiosas contribuições que estimulam a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas, mostrando-nos possibilidades e pavimentando o caminho da renovação curricular da EF.

Esta pesquisa foi desenvolvida junto à rede de ensino em que atuo, buscando reconhecer potencialidades e dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores de EF do município, auxiliar na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na rede de ensino e possibilitar a discussão acerca da aplicação dos conceitos relacionados às DC. Assim, nesse momento, como estratégia para contextualizar o universo desta pesquisa, seguimos com um breve relato sobre minha formação docente e algumas demandas e possibilidades encontradas no município em relação aos currículos escolares, e sobre a característica do planejamento das aulas de EF escolar.

Minha trajetória como professor de EF iniciou-se no ano de 2013 por meio de um processo seletivo, cujo contrato tinha duração de um ano. Essa foi minha primeira experiência como docente após a graduação em Licenciatura em EF pela Universidade Federal de São Carlos, em 2012. Antes disso, durante os anos de estudos na Educação Superior, pude participar de alguns projetos educativos para o desenvolvimento da competência pedagógica, entre eles podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o estágio em EF escolar do Serviço Social da Indústria (SESI).

Durante os estágios realizados no decorrer da graduação e nos primeiros passos durante a atuação profissional, foi possível identificar que muitos companheiros ainda não desenvolviam uma pedagogia que valorizava a EF enquanto área de conhecimento, suas atuações muitas vezes reduziam-se à distribuição do

material e “mediação”¹ dos conflitos. Não havia nesses casos objetivos e estratégias que possibilitassem ao aluno apropriar-se dos conteúdos relativos à EF escolar.

Frente a esse quadro do componente curricular, entendia que minha atuação docente deveria, sobretudo, ser pautada pela intencionalidade; todas as aulas e estratégias seriam fundamentais para o desenvolvimento dos objetivos descritos no planejamento para aquela turma.

Para isso, nesse primeiro ano de atuação, as apostilas “São Paulo faz Escola” (SÃO PAULO, 2008) foram uma importante base de apoio para a construção das estruturas didáticas dos diversos conteúdos a serem ministrados no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental. Por melhor que possa ter sido a formação acadêmica de um professor de EF escolar, ela não contemplará todos os saberes relacionados à Cultura Corporal de Movimento (CCM). Nesse sentido, esse currículo pensado e distribuído para os professores apresenta a esses profissionais uma possibilidade de organização dos conteúdos que amplia seus recursos pedagógicos e permite a construção de uma metodologia própria.

Importante salientar que as apostilas “São Paulo faz Escola” faziam parte do material didático distribuído para os professores da rede municipal em questão, e seu uso era estimulado pela coordenação de EF. Não havia uma abordagem única e definitiva para o uso desse material e ao docente era permitida a inclusão ou não de outros temas além dos que ali estavam descritos. Também era entregue aos professores de EF uma matriz curricular que em muito se aproximava das apostilas “São Paulo faz Escola”.

Embora tanto a matriz curricular quanto as apostilas apontassem dois temas principais para serem desenvolvidos por bimestre, na maioria das vezes, entendia ser mais proveitoso desenvolver com profundidade apenas um dos temas². Essa opção era permitida pela coordenação desde que fosse justificada sua

¹ O termo “mediação” foi colocado entre aspas pois, nesse caso, não pode ser considerada uma estratégia pedagógica de como lidar com os conflitos, mas sim uma maneira reducionista de tratar as ocorrências de sala de aula, onde o docente resolve a situação definindo os culpados sem estabelecer processos de reduzir a frequência dos mesmos e tão pouco permite aos alunos refletirem sobre suas atitudes.

² Nessa rede de ensino municipal, temos 2 aulas por semana com cada turma. Organizava essas aulas para serem duplas (uma seguida da outra), e assim ter mais tempo para desenvolvê-las, porém, ao final de um bimestre, os encontros com os alunos já não eram muitos, sendo poucos os bimestres em que conseguia ministrar todos os 8 ou 9 encontros em cada turma, pois muitas vezes havia feriados, reuniões, eventos na escola, entre outros, que diminuía a quantidade de aulas em uma ou mais turmas.

importância. Normalmente a escolha entre os temas dava-se pela relevância e interesse que poderia provocar nos alunos, mas também poderia ser pensado a partir de algum projeto que a escola estava desenvolvendo, como aconteceu, por exemplo, com o conteúdo Cultura Hip-Hop.

Nesse sentido, verificamos a importância que os currículos e os materiais de apoio ao docente têm, principalmente para o profissional inexperiente, dando suporte e apresentando ferramentas para a construção de um processo educacional que supere os saberes aprendidos durante os anos de graduação. Um currículo bem elaborado pode e deve ser um ótimo recurso para todos os docentes, novatos ou experientes, conduzindo as práticas pedagógicas, estabelecendo metas e concepções pedagógicas que regem os processos educativos.

Durante os anos de 2013, 2014 e 2015, houve na rede de ensino um processo de formação continuada que promoveu uma inflexão no direcionamento da proposta pedagógica da EF escolar no município. Esse curso, realizado junto ao Instituto Esporte & Educação (IEE), reforçou a importância da CCM e apresentou a possibilidade de se construir os planos de ensino, a partir de sequências didáticas (SD):

O Programa de Qualificação da Educação Física Curricular foi desenhado para dialogar com a prática pedagógica dos professores através de instrumentos que permitam elaborar sequências didáticas, favorecendo a abordagem dos conteúdos de ensino nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Esta ferramenta serve para organizar o processo de ensino a partir do diálogo com o aluno, ou seja, considera o aluno e seu conhecimento, interesses e necessidades como fundamentais para o desenvolvimento do planejamento. Desta forma, o planejamento é tratado como uma carta de intenções que adquire aplicabilidade a partir do diálogo com a realidade (COSTA; ARMBRUST; TERAMOTO, 2014, p. 7).

Apesar de o município sofrer com a rotatividade de professores, já que grande parte dos docentes possui contrato temporário e precisa passar por processo seletivo todos os anos, ainda assim, os avanços conquistados durante o curso mantêm-se até hoje. As SD foram e ainda são significativas na construção e realização do processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser uma peça burocrática para se consolidar como uma ferramenta de planejamento que auxilia na condução das aulas durante aquele período. As dimensões dos conteúdos descritas por Zabala (1998) são componentes obrigatórios das SD e buscam ampliar a inclusão dos saberes para além do fazer.

Esses conceitos, ainda que permitam descortinar saberes próprios das manifestações, esbarram na condição estática da abordagem docente de cada tipo de capacidade, seja ela conceitual, procedimental ou atitudinal. Entre os professores é muito comum o entendimento de que se desenvolvem conceitos na sala, procedimentos na quadra e atitudes apenas após acontecer algum desvio de conduta durante a aula. As dimensões não são tematizadas de modo concomitante.

A partir desse breve relato sobre uma experiência docente acerca do uso de materiais curriculares e sobre o modelo de planejamento da EF escolar da rede de ensino participante desta pesquisa, destacamos a importância de ambos nas práticas pedagógicas e na centralidade que esses assuntos assumem nesta pesquisa. Buscaremos refletir sobre as mudanças que a BNCC pode promover nos currículos escolares e na maneira como os docentes constroem seus planos de ensino ou suas propostas pedagógicas.

Consideramos fundamental discutir sobre as DC propostas na BNCC e o desafio de planejar e abordar os conteúdos à luz dessa classificação. Esperamos que este estudo possa servir de suporte para que os professores de EF tenham a possibilidade de refletir suas práticas, adotar novos conhecimentos em suas ações pedagógicas e contribuir para a formulação/reformulação dos currículos das redes nas quais estão inseridos.

Importante dizer para o leitor que durante as discussões que se seguem, trataremos de *habilidades*, *expectativas de aprendizagem* ou *objetivos de aprendizagem*. Reconhecemos que esses três conceitos carregam concepções e finalidades diferentes no âmbito da educação escolar, no entanto, utilizaremos esses termos como sinônimos em muitos momentos ao longo da apresentação deste estudo. Assim, ainda que suas origens e significados possam ser distintos, trataremos as *habilidades*, *expectativas* ou *objetivos de aprendizagem*, como traduções das intenções pedagógicas dos docentes, referindo-nos aos objetivos que esses manifestam em seus planos de ensino.

Nesse mesmo sentido, destacamos que, a fim de evitar que a leitura se torne maçante e repetitiva, utilizaremos também como sinônimos as expressões planos de ensino, planejamento ou SD. Ainda que cada um desses documentos projetem e organizem a ação docente de um modo diferente, para esta pesquisa esses termos serão utilizados no sentido de serem a carta de intenções do professor

na qual, entre outras coisas, ele manifesta as habilidades, expectativas ou objetivos de aprendizagem que deseja alcançar.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivos: a) construir um entendimento sobre as DC; b) identificar como já são abordadas pelos docentes; c) analisar e propor, em conjunto com os professores, possibilidades pedagógicas para as DC. O estudo está estruturado conforme descrição a seguir.

No próximo capítulo desta pesquisa, discutiremos temas importantes que emergem a partir da aprovação da BNCC. Assim, no primeiro tópico, apresentaremos como se deu o processo de elaboração do documento. Em seguida, iremos refletir sobre as concepções que envolvem a construção da base, o que ela deve acarretar às redes de ensino ou unidades escolares e às demandas que surgem para os atores escolares na efetivação de suas propostas pedagógicas. Em um terceiro momento, discutiremos sobre os objetivos de aprendizagem expostos na BNCC, dialogando a respeito da pedagogia por competências e habilidades e sobre o objeto de conhecimento da EF, na perspectiva da CCM. Por fim, trataremos de como são apresentadas as DC na BNCC, trazendo para a reflexão elementos de outros autores ou documentos.

No terceiro capítulo, explanaremos sobre o percurso metodológico adotado neste estudo. Apresentaremos brevemente a rede municipal de ensino participante desta pesquisa e informações sobre as etapas de coleta de dados.

No capítulo “Apresentação, Análise e Discussão dos Dados”, exporemos as informações coletadas e dialogaremos sobre as suas características e influências nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, no primeiro tópico, apresentaremos números gerais sobre as habilidades ou expectativas de aprendizagem propostas na BNCC ou SD, respectivamente. Analisaremos, nesse caso, quais DC estão relacionadas a maior quantidade de objetivos de aprendizagem em ambos os documentos. Também teremos grande atenção aos verbos utilizados pelos autores.

Na sequência, discutimos, de modo destacado, cada uma das DC, refletindo sobre o modo como são abordadas na BNCC e nos planos de ensino dos professores. Esses dados dialogam com as posições e opiniões dos professores de EF sobre cada uma das DC. No tópico “As unidades temáticas na BNCC e nas sequências didáticas”, abordamos a relação entre cada DC com os elementos da

CCM, ou seja, buscamos verificar se há ou não padrão ou convívio entre as dimensões e algum conteúdo.

No último tópico do quarto capítulo, refletimos sobre opiniões e demandas que surgem a partir da implementação da BNCC e das DC. Também faremos uma síntese dos resultados apresentados durante o capítulo.

Por fim, faremos considerações finais sobre o percurso desta pesquisa, dialogando sobre os resultados, as demandas e possibilidades que este estudo tem de influenciar as práticas pedagógicas. Esperamos, dessa forma, poder contribuir com as discussões acadêmicas e escolares sobre a implementação da BNCC e os processos de ensino e de aprendizagem.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Definidos e explanados os objetivos e a estrutura desta pesquisa, iniciamos a construção de uma fundamentação teórica que sustente a análise e discussão dos dados coletados. Nesse momento, procuramos entender quais são as características da BNCC, pois estas serão fundamentais para a compreensão das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, bem como das habilidades descritas no próprio documento e nos planos de ensino dos professores de Educação Física. As observações realizadas sobre a BNCC são o ponto de partida para a análise e de chegada para definição e construção de uma prática pedagógica alinhada às DC.

Começaremos apresentando um pouco sobre o processo de construção e a intenção de se produzir um documento como a BNCC. Em seguida, discutiremos sobre a opção de adotar a pedagogia das competências como aporte teórico para definição dos objetivos de aprendizagem e a CCM como objeto de estudo. Por fim, discutiremos sobre nosso entendimento a respeito do que são as DC.

2.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento promulgado pelo Ministério da Educação (MEC) no final de 2017, que tem como principal finalidade conduzir a construção de currículos escolares na Educação Básica, até o final de 2019. Neste tópico, discutiremos sobre a demanda por uma base comum curricular nacional e o processo de construção da mesma.

A necessidade de se elaborar uma base curricular e de as unidades escolares cultivarem e desenvolverem conteúdos mínimos comuns estão presentes em diversos documentos oficiais desde a Constituição Federal, indicando que a formação de uma base nacional é uma demanda antiga e que ultrapassou diversos governos. Além da Constituição, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Constituição Federal, em seu artigo 210 cita que “serão 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, 1988). Apesar de apresentar a necessidade de conhecimentos comuns a

todos, vemos uma preocupação com valores regionais, sustentando os saberes locais.

Na LDB, também identificamos o cuidado com a regionalidade, além da demanda por uma base comum de conhecimentos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil foi incluída na redação deste artigo em uma alteração de 2013. Percebemos que a LDB é mais específica na definição dos agentes responsáveis pela inclusão das características regionais. Também são citados outros tipos de saberes que devem compor os currículos escolares. Além disso, nos incisos desse artigo são explicitadas outras demandas para as propostas pedagógicas, como o “estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996), a necessidade de abordar “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996), e a constituição do componente de arte por meio das linguagens visuais, teatrais, musicais e a dança.

Também são definidos alguns temas transversais como a exibição de filmes nacionais, os direitos humanos e a educação alimentar. A LDB é ainda mais específica em seu artigo 27, apontando diretrizes para a formulação dos currículos, que foram seguidas e explanadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), como a consideração com os interesses sociais, com os direitos e deveres dos cidadãos, com o bem comum e com a ordem democrática (BRASIL, 2013)

As DCNGEB também citam a base nacional comum para a Educação Básica, que “constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente” (BRASIL, 2010). Esse documento dá outras orientações aos currículos, no inciso 3º é explicitado que tanto a base comum quanto a parte diversificada “não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas” (BRASIL, 2010). Entendemos que esse inciso busca assegurar dentro das

escolas importância equilibrada para os dois grupos de conteúdos, abordando os tipos de conhecimentos de modo integrado, em todos os componentes curriculares.

Em relação à parte diversificada, as DCNGEB complementam:

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2010).

Ressaltamos a relevância desse trecho do documento, enfatizando a importância dos saberes locais para a composição das propostas pedagógicas. No entanto, lembramos que a parte diversificada não pode ser prevista pela BNCC, mas sim é de total responsabilidade das secretarias de educação estaduais e municipais e das instituições escolares.

Por fim, em 2014, o PNE instituiu a meta de:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Destaca-se nesse caso, além do atraso na produção da BNCC, prevista desde 1988, a incumbência de se definirem objetivos de aprendizagem para cada ano dos Ensinos Fundamental e Médio. Outros documentos nacionais que buscaram elucidar sobre a escola e seus conteúdos não foram descritivos a ponto de mencionarem expectativas de aprendizagem para cada ano escolar da Educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e as DCN são movimentos produzidos para referenciar os projetos pedagógicos, a elaboração de currículos e de livros didáticos, entretanto, “ainda não fornecem os elementos suficientes para a gestão e o controle da organização curricular dos objetivos e conteúdos escolares ao longo da progressão das séries e ou ciclos, assim como dos bimestres da educação básica” (RODRIGUES, 2016, p. 35).

Os PCN e as DCN que referenciam a educação escolar há anos expressam fraqueza no despertar para a elaboração de currículos escolares com

aprendizagens comuns; suas funções estão no aporte teórico para as propostas pedagógicas, mas não na definição de conhecimentos e objetivos de aprendizagem para cada ano escolar. Nessa lacuna surgiu um movimento em 2015, que culminou na aprovação da BNCC.

A construção da BNCC foi um movimento longo que passou por mudanças importantes durante suas etapas. A condução do processo de elaboração foi de responsabilidade do MEC, “de forma colaborativa e democrática” (MBNC³, [2018]), por meio de consultas públicas online e seminários organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), associação civil sem fins lucrativos.

A BNCC teve, durante três anos, de 2015 a 2017, três versões diferentes com alguns momentos de maior participação pública e outros mais restritos a especialistas ou membros de comissões.

Para a 1ª versão, “o MEC institui (Portaria Nº 592/2015⁴), junto com o CONSED e a UNDIME, o grupo de redação responsável” (MBNC, [2018]). A equipe foi definida em junho de 2015, e em julho do mesmo ano foi realizado o “Seminário Internacional sobre a BNCC”, o qual teve como objetivo compartilhar e debater com especialistas nacionais e internacionais, experiências de construções curriculares. Por fim, em setembro foi publicada a 1ª versão, entrando para consulta pública em outubro de 2015 (MBNC, [2018]).

Surgiram 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas, sendo encerradas em março de 2016. Uma equipe da Universidade de Brasília sistematizou e encaminhou as contribuições entre março e maio do mesmo ano e, a partir dessas, o MEC divulgou a 2ª versão do documento. Entre junho e agosto, o CONSED e a UNDIME organizaram seminários estaduais que contaram com mais de 9 mil participantes entre professores, gestores e alunos (MBNC, [2018]).

³ Movimento pela Base Nacional Comum

⁴ Portaria Nº 590 de 17 de Junho de 2015 – Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em julho, o MEC instituiu nova portaria (Nº 790/2016⁵), definindo o Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio, responsável por acompanhar o processo e encaminhar a proposta final do documento. Em setembro de 2016, o CONSED e UNDIME entregaram ao MEC o relatório final com informações coletadas durante os seminários, servindo de insumo para a 3ª versão da BNCC (MBNC, [2018]).

Importante lembrar que durante esse processo de construção das versões 1 e 2 da BNCC, aconteceu no cenário nacional uma importante mudança política, que possivelmente alterou o rumo do documento. As portarias instituídas pelo MEC, que estabeleciam e definiam o grupo de especialistas envolvidos na organização da base, foram publicadas, cada uma, em um momento político distinto, com a batuta, no primeiro momento, do Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro e em um segundo momento, do Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho.

A Portaria Nº 592/2015, em seu artigo 2º, define que:

É atribuição da Comissão produzir **documento preliminar da Proposta** da Base Nacional Comum Curricular **bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública** para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016 (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Enquanto a Portaria Nº 790/2016, em seu artigo 5º, estabelece que:

Compete ao Comitê Gestor:

I - acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC a serem promovidos nas unidades da Federação durante os meses de julho e agosto de 2016;

II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio;

III - propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio;

IV - estabelecer cronograma de trabalho;

V - indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; e

VI - estabelecer orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privadas (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Assim, embora cada Portaria venha a direcionar etapas diferentes do processo de construção da BNCC, podemos nos indagar o quanto a alteração no quadro político nacional modificou as estruturas e afetou a qualidade e o significado

⁵ Portaria Nº 790 de 27 de Julho de 2016 – Instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio.

que a base assume no contexto educacional. Será que as “definições, orientações e diretrizes” (BRASIL, 2016) seriam as mesmas?

Retornando ao processo de construção da BNCC, em abril de 2017 o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão (com as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). Entre junho e setembro do mesmo ano, “o CNE realiza consultas públicas em todo país para ouvir a sociedade sobre a terceira versão” (MBNC, [2018]), tendo também sido possível contribuir por *e-mail*. Para realizar essa consulta, o CNE, na verdade, promoveu cinco audiências públicas, uma em cada região do país, “com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, [2018])⁶. Em agosto, o CONSED e a UNDIME lançaram o Guia de Implementação da BNCC, que orienta as redes de ensino para a construção de seus currículos (MBNC, [2018]).

No dia 15 de dezembro, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados em Sessão do Conselho Pleno e aprovados com 20 votos a favor e 3 contrários. Com esse resultado, seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro (BRASIL, [2018]).

Assim, após esse longo processo, que em alguns momentos envolveu maior participação e discussão, e em outros momentos contou com menor participação popular, resta saber quais serão os resultados e alterações que o documento promoverá na educação brasileira. Agora está a cargo dos estados e municípios, pelas secretarias estaduais e municipais e da sociedade civil participarem e se envolverem na produção de um currículo que seja capaz de atender às demandas da escola e dos alunos.

2.2 A BNCC E OS CURRÍCULOS ESCOLARES

Explanado sobre os documentos que tratam da BNCC e do processo de elaboração do documento, discutiremos neste tópico os objetivos da base e a demanda pela construção de propostas pedagógicas alinhadas à BNCC. Brevemente, apresentaremos algumas considerações sobre os currículos escolares.

⁶ Portal do Ministério da Educação.

A BNCC é apresentada e maciçamente divulgada, tendo como proposta a “igualdade educacional” (BRASIL, 2017, p. 15), e aspirando que haja em todos os estabelecimentos de ensino, diretrizes curriculares comuns que assegurem aprendizagens padrões para todos os estudantes. “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 8).

No documento, esses saberes são chamados de “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7), que se desdobram em competências e habilidades. São descritas competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, seguidas e alinhadas com as competências das áreas da linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso, e competências por componente curricular. Por fim, as habilidades são os alvos que os docentes devem almejar construir com os discentes em cada aula ou sequência didática, sendo que o conjunto desses saberes, articulados, pode levar ao desenvolvimento das competências. O documento resume esse processo:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p. 8).

Na BNCC, o modelo educacional “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7), seguindo fundamentação descrita nas DCN. Podemos visualizar esse conceito na proposição das competências gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (p. 9).

Notamos nessa competência a noção de que os conhecimentos podem e devem possibilitar a transformação do meio em que vivem, estabelecendo novas e mais justas relações com os outros, com os saberes e com os espaços.

Em relação às DCN, temos que para que se efetive a inclusão social, finalidade maior da educação escolar, é preciso “fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade” (BRASIL, 2013, p. 16), promovendo o “pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social” (BRASIL, 2013, p. 16). Essa ideia de educação escolar como espaço para potencializar a formação cidadã é bastante recorrente nos documentos e textos sobre o tema, e parece ter sido adotado pela BNCC, ao menos na sua descrição inicial.

Martinelli et al. (2016), já na segunda versão da base, lembram que, assim como LDB, a BNCC fundamenta-se na noção de formação básica para a vida em sociedade, buscando: “formação para cidadania; formar para a autonomia e o sujeito autônomo; formar para observar situações de injustiça e preconceito; formar para a solidariedade e para o ser solidário; formar para respeitar a diversidade, entre outros objetivos da educação” (BRASIL, 2017, p. 78). Indagamos, no entanto, se toda a BNCC se apoia nesse conceito de educação escolar, se na proposição de cada habilidade é possível identificar a noção de desenvolvimento da capacidade do indivíduo intervir no seu contexto.

Em relação aos verdadeiros objetivos da BNCC, ainda não está clara entre educadores e pesquisadores a finalidade desse documento e, principalmente, como ele será recebido e estruturado pelos professores, comunidade e instituições. Segundo Rodrigues (2016, p. 33) são metas da BNCC:

1) “Influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de novas reformas curriculares das licenciaturas, tendo em vista o aumento de disciplinas voltadas para situações práticas de sala de aula”, atingindo as instituições de Educação Superior e outros estabelecimentos de ensino que atuam na formação do professor e na estruturação de programas de formação continuada;

2) “Servir de matriz para a elaboração dos exames nacionais”, estabelecendo diretrizes para os órgãos governamentais;

3) “Oferecer elementos para a estruturação de aproximadamente 60% dos currículos das secretarias e unidades escolares de Educação Básica, sendo que o restante poderá ser estruturado a partir da diversidade da cultura regional e local”, afetando diretamente a relação professor/aluno, o processo de ensino/aprendizagem,

os objetivos das redes de ensino e unidades escolares e os conteúdos a serem abordados nas salas de aula;

4) “Influenciar a elaboração de livros didáticos, tendo em vista a padronização nacional de objetivos e conteúdos, a fim de oferecer uma medida de igualdade de aprendizagem para os alunos”, sendo que as editoras atuarão no sentido de suprir essa demanda.

Esses objetivos são descritos na BNCC alinhando federação, estados e municípios em torno de políticas e ações “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 8). Entre os objetivos apontados por Rodrigues, parece haver um número significativo de teóricos que refletem sobre o impulso da base na padronização dos exames nacionais, atendendo a uma demanda internacional na construção dos currículos das escolas de Educação Básica.

Sobre isso, Saviani (2016) pondera:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base nacional comum curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (p. 75).

Partindo desse entendimento, consideramos um equívoco a opção de se designar uma base para as elaborações de currículos regionais que, na verdade, versa sobre concepções internacionais de conteúdos da Educação Básica. O documento torna-se, assim, uma ferramenta a serviço da desvalorização da diversidade cultural. Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p. 98) entendem que a escola tem como função maior “proporcionar aos estudantes condições (conhecimentos) para que esses possam ter uma leitura crítica dos fenômenos culturalmente produzidos, com vistas a superação das desigualdades sociais”. É possível acreditar que a BNCC tenha esse potencial? Entendemos que o desenvolvimento da reflexão sobre a dimensão cultural das manifestações ficou sob responsabilidade das redes de ensino.

Betti (2018) adota um tom crítico em relação aos interesses relativos à produção do documento:

não tenho dúvidas que sua finalidade última é viabilizar o estabelecimento de uma “métrica” para a avaliação (quantitativa) em larga escala do rendimento escolar d@s estudantes, de modo a facilitar a “terceirização” das escolas públicas, alimentar o volumoso mercado de publicações didáticas e paradidáticas, e induzir assessorias pedagógicas para os estados e municípios. Tudo capitaneado pela iniciativa privada, porém bancada na maior parte, direta ou indiretamente, com recursos públicos (p. 43).

Essas ambições embutidas na aprovação da BNCC nos parecem ser o grande gargalo do documento, no entanto, consideramos fundamental a existência de uma base nacional comum curricular. Concordamos com Betti (2018, p. 43), que registra, todavia, não ser “contra a existência de uma referência curricular comum para a Educação Básica, de modo a possibilitar iguais direitos de aprendizagem no processo de escolarização a tod@s @s brasileir@s”.

A partir da aprovação do documento, os sistemas de ensino e instituições de ensino têm como tarefa a construção de currículos próprios que contemplem tais “aprendizagens essenciais”, assegurando, também, o respeito às características regionais e nacionais (BRASIL, 2017). Reforçamos a ideia de que a BNCC é suporte para formulação dos currículos locais, ela aponta competências e habilidades que devem estar inseridas nas propostas das redes de ensino e instituições. Há uma porção de concepções sobre o que são e o que compõem os currículos escolares.

Saviani (2016, p. 55) abarca a ideia de centralidade do conhecimento na composição dos currículos escolares, “mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado”. O autor divide os conhecimentos em erudito e popular, e entende que a função da escola consolida-se na abordagem, principalmente do que é sistematizado, em uma relação dialética com o saber espontâneo (SAVIANI, 2016).

Saviani (2016, p. 61) diferencia e classifica o grau de importância dos saberes eruditos e populares, sendo que “a educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada”, e completa que “como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o

menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário” (SAVIANI, 2016, p. 61).

Dessa maneira, a escola deve “viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada” (SAVIANI, 2016, p. 58), possibilitando o domínio de conhecimentos que propiciem a superação de condição de dominado. Atentando-se às atividades nucleares, ou curriculares, a educação escolar justifica-se na medida em que aborda, primeiramente, estudos da “língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia” (SAVIANI, 2016, p. 57). Os conhecimentos extracurriculares são relevantes quando auxiliam na assimilação das atividades curriculares (SAVIANI, 2016).

A partir dessa caracterização dos conhecimentos, o autor defende uma visão restrita de currículo:

Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (SAVIANI, 2016, p. 56).

Compreendemos e concordamos com a centralidade do conhecimento na concepção dos currículos, no entanto, temos dificuldade em classificar a importância que cada tipo de saber assume na construção de um indivíduo que se permita libertar da dominação. Quais são os conteúdos que de fato podem estimular no sujeito a superação de sua condição? Será que os conhecimentos “extracurriculares” não são tão significativos nesse processo quanto os “curriculares”? Entendemos que interagir e compreender as características de uma festa local, tanto quanto conhecer um fato da história, pode conduzir o estudante ao processo de saída da sua condição de dominado, ao ser capaz de entender o lugar e a importância dos grupos naquela manifestação, naquele contexto.

Ponderamos também que ainda que a escola não seja o único espaço de acesso à cultura popular, a educação escolar é o espaço no qual se permite refletir e questionar os saberes. É preciso duvidar que os grupos produtores de cultura estejam sempre disponíveis para a autocrítica sobre as atividades que desenvolvem. A escola, no entanto, é ou deveria ser um espaço republicano livre para a reflexão e

debate. González e Fensterseifer (2009, p. 21) acreditam que a escola é o espaço possível de se “construir formas de olhar e sentir o mundo diferente daquelas que permitem outras instituições sociais”, sendo esta a sua condição fundamental, pois nela “tudo é possível de ser visto sem os estreitamentos próprios de outros espaços institucionais (família, igreja, partido...)” (GONZÁLEZ; FENSTENSEIFER, 2009, p. 21).

Divergindo de Saviani, a LDB assume outro posicionamento em relação aos currículos escolares, o que podemos verificar também nas DCN:

Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 2013, p. 24).

Acolhemos a ideia de que os itens I e II são pontos-chaves na proposição do respeito à diversidade, considerando que os saberes que desenvolvem competências para a vida em sociedade, nas suas diversas relações, são tão relevantes para a construção dos currículos escolares como aqueles conteúdos que aprimoram competências relativas ao trabalho. Defendemos essa opinião, depreendendo que currículo é um “campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo” (BRASIL, 2013, p. 24), portanto, é preciso que as instituições se abram para as possibilidades de pensar em estratégias de ensino e de aprendizagem e conteúdos que valorizem as relações, as diferenças e os conhecimentos.

Acreditamos que, na estruturação da proposta de ensino e de aprendizagem, os saberes docentes juntam-se às características do aluno, da escola e da comunidade na composição dos currículos. Para Apple (2006), o currículo “é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio” (p. 103).

O currículo é, portanto, um espaço de vozes e de luta, no qual o docente e seus saberes dialogam com os discentes e seus saberes, permeados pelo contexto no qual estão inseridos. Nessa relação, os currículos apresentam-se como “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2015, p. 15).

Para Neira (2018, p. 216), a “teoria curricular pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que oferecem fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes”. Importante ressaltar que o modo como se estruturam e o conjunto de argumentos que compõem o currículo são suscetíveis aos interesses dos grupos organizadores.

Historicamente, segundo Rodrigues (2016), a reestruturação curricular não tem apresentado resultados positivos, sendo marcada por descontinuidade na sua aplicação e a utilização pouco eficaz de recursos humanos e materiais. A cada troca de grupo político no poder, produz-se uma nova reforma, desconsiderando avaliações e análises das experiências precedentes (RODRIGUES, 2016).

Para efetivação da BNCC, percebe-se a demanda por articulação de várias esferas relacionadas com a Educação Básica, agindo em um sentido único na elaboração de políticas educacionais e na elevação da qualidade do ensino público nacional. Porém, “parece que existem diferentes interesses públicos e privados, políticos e econômicos, para além dos interesses ligados à necessária construção de uma base nacional de saberes escolares e a melhoria da qualidade da educação brasileira” (RODRIGUES, 2016, p. 34).

Neira e Souza Junior (2016) acrescentam que:

é importante alertar que não é a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que permitirá alcançar a qualidade da educação que todos desejamos e necessitamos. Se não apostarmos na democratização das relações dentro da escola, numa maior participação da comunidade, nomeadamente nas famílias que vivem ao redor da escola e nas pessoas que lá trabalham; se não ousarmos relações didáticas mais horizontais; se não valorizarmos os conhecimentos que as crianças, jovens e adultos possuem; se os professores não se tornarem sujeitos do processo; se não forem bem remunerados; se políticas de formação contínua não forem rapidamente implementadas; se as condições de trabalho e vida na escola não melhorarem; se o olhar que uma parcela da sociedade destina à escola pública não se modificar...todo esse esforço irá por água abaixo (p. 203).

Concordamos que essas demandas apresentadas pelos autores supracitados precisam compor um rol de políticas públicas para a Educação Básica, e a BNCC é só um movimento isolado, que não terá a capacidade de assegurar a qualidade do ensino. E o documento naquilo que se propõe a fazer – ser base para construção dos currículos –, deve ser pensado para além do mínimo, buscando explorar toda a potencialidade que uma base curricular pode desenvolver. É preciso entender que a escola é uma instância que “ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2013, p. 25).

Admitimos a importância de elaborar a BNCC, “esta é certamente uma tarefa tão necessária quanto polêmica e desafiadora, em especial pela heterogeneidade e grandeza do nosso país” (BETTI, 2018, 43). Concordamos com Betti (2018, p. 43) que, no entanto, “sempre se pode desconfiar dos efeitos negativos de tal empreitada em relação à autonomia das escolas e professores”. É preciso pensar em estratégias que assegurem a possibilidade de os atores escolares serem partes ativas no processo de construção das propostas pedagógicas das redes de ensino e escolas, garantindo uma educação que valorize a diversidade.

Desse modo, a BNCC e os “currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16). A base ressalta que essas decisões podem adequar as proposições da BNCC ao contexto em que estão inseridas as redes de ensino e as instituições escolares, asseverando que elas “resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 16).

Assim, às redes de ensino e às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, cabe “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19). Consideramos que a relevância e alterações relativas à BNCC se efetivarão na medida em que as redes de ensino mobilizem-se na produção de currículos próprios significativos. Os membros da comunidade participantes dessa construção precisarão estar conscientes da importância desse movimento, ter clareza

das demandas e participar de cada etapa desse processo, a fim de que o resultado seja apropriado à realidade e que possa ser de fato aplicado.

O poder público em seus diferentes braços, e a sociedade devem atuar na proposição de currículos escolares que atendam à demanda da BNCC e assegurem a valorização da regionalidade. Endossamos as observações de Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), as quais defendem que a “instituição escolar no conjunto dos componentes curriculares, deve assumir o dever de promover o acesso ao conhecimento e, com isso, contribuir para a efetivação do direito dos estudantes à aprendizagem” (p. 98).

A efetivação desse direito é possível na medida em que as instituições executem suas funções e garantam o acesso a conhecimentos que só são possíveis na educação escolar. Sobre isso, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) comentam:

É certo que a educação formal deve problematizar temáticas que emergem das necessidades socialmente construídas. No entanto, sua função maior deve ser a de proporcionar aos estudantes condições (conhecimentos) para que esses possam ter uma leitura crítica dos fenômenos culturalmente produzidos, com vistas à superação das desigualdades sociais (p. 98).

Dessa maneira, é importante que se atentem ao processo de elaboração e execução de suas propostas pedagógicas, garantindo o “direito de aprender, o qual perpassa pela sistematização dos conteúdos de ensino que compõem o currículo escolar” (BOSCATTO, IMPOLCETTO; DARIDO; 2016, p. 98).

2.3 PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Explanado e compreendido o processo de construção da base nacional e as finalidades do documento, discutiremos neste tópico sobre a fundamentação teórica que sustenta a proposição dos objetivos de aprendizagem, ou seja, quais são as intencionalidades pedagógicas inseridas na base. Também discutiremos sobre a CCM, que é o objeto de estudo adotado pela EF escolar no documento.

A BNCC defende a construção de um currículo com base nas teorias de competências e habilidades, justificando que estas têm, nas últimas décadas, orientado os estados e municípios e diferentes países na elaboração de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2017). No documento, é dedicada apenas uma página para explicar a opção de acolher e multiplicar para todo o país a pedagogia

baseada na proposição de habilidades e competências. Além disso, nessa única página, uma grande parte da justificativa resume-se a enumerar países e organizações que têm na elaboração dos currículos ou na adoção de avaliações, foco no desenvolvimento de competências.

Também buscando argumentar a opção escolhida, o documento utiliza as finalidades gerais para o Ensino Fundamental e Médio apresentadas na LDB, nos artigos 32 e 35. Citamos a seguir os objetivos apresentados nesses artigos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

[...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Entendemos que não há, nesses artigos, nenhuma referência explícita à pedagogia das competências. São finalidades que incluem o domínio de conhecimentos conceituais, o desenvolvimento da capacidade de aprender autonomamente e de se relacionar, a preparação para o trabalho e para a cidadania e o estímulo ao pensamento crítico.

Nesse enfoque adotado pela BNCC, as competências são desenvolvidas a partir da tematização daquilo que os alunos devem “saber” “e, “sobretudo do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL,

2017, p. 13). O documento descreve competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

No entanto, apesar de ser entendida, na base, como potencial para o desenvolvimento em diversas dimensões da atividade humana, a pedagogia por competências sofre forte crítica a respeito de ser direcionada para o aprimoramento dos saberes relacionados ao mundo do trabalho. Para Ramos (2002), na abordagem das competências há ênfase na dimensão experimental, na qual os atributos subjetivos, como habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras são mobilizados para o trabalho. As reformas educacionais “associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas” (RAMOS, 2002, p. 402).

Outros autores discutem sobre a pedagogia por competências, Dias (2010) resgata que o termo “competência”, a partir dos anos 70, foi associado à vida profissional, “em Educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*” (p. 74). Nesta perspectiva educacional, o que se vislumbra é que “competência” ou “habilidade” substitui os objetivos de aprendizagem.

Dias (2010) apoia-se em diversos teóricos e instituições para inferir que a competência é a capacidade de selecionar diversos conhecimentos e mobilizá-los integrados e ajustados à situação em questão. Notamos que é comum na definição do conceito, a articulação de variados saberes, de natureza cognitiva, comportamental e pessoal, e a adequação da ação ao contexto.

Dias (2010) ressalta que não se trata de um acúmulo ou adição dos múltiplos conhecimentos, é imprescindível para ser competente a capacidade de articular esses saberes, “um indivíduo sábio não é necessariamente competente, nem a competência é um somatório, mas uma combinatória de elementos em que cada um se modifica em função das características daqueles aos quais se junta” (DIAS, 2010, p. 75). É preciso, nesse sentido, considerar a dimensão pessoal na coordenação das respostas frente às demandas.

Para Dias (2010, p. 75), “a noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente”. Assim, a ênfase nessa perspectiva é a adaptação do sujeito à tarefa.

A característica principal dessa abordagem está na aplicação de atividades por meio de situações problema, o incentivo ao imprevisto e estímulo ao trabalho multidisciplinar, sugerindo que essa abordagem adota elementos de uma escola ativa, que almeja o desenvolvimento de sujeitos autônomos e ativos como cidadãos (DIAS, 2010). Nesse sentido, a autora associa a pedagogia por competências à metodologia construtivista, na qual o indivíduo é produtor de seu próprio conhecimento mediante da interação com o meio (DIAS, 2010).

Desse modo, “o conhecimento não se adquire por uma interiorização de um determinado significado exterior dado, mas sim pela construção a partir de dentro de representações e interpretações adequadas, pelo que é importante encontrar sentido nos factos” (DIAS, 2010, p. 76). A tarefa do professor nesse contexto consiste em ser um facilitador do processo, utilizando estratégias que coloquem em desequilíbrio o sujeito, e a busca pelo equilíbrio ou pela solução do problema pode gerar uma aprendizagem significativa.

Dias (2010) conclui:

A meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Visa permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar com eficiência. Esta escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências (p. 76).

O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RC-RS) também assume a pedagogia por competências como estratégia para o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem, e justifica que “como a maior parte dos conceitos usados em pedagogia, o de competências responde a uma necessidade e uma característica de nossos tempos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 20). Esse modelo de educação seria uma alternativa frente à revolução tecnológica, heterogeneidade dos alunos e superação da fragmentação do processo pedagógico, acolhendo a ideia de que as competências não estão restritas a nenhum conteúdo, mas são indispensáveis à

aquisição de qualquer conhecimento (RIO GRANDE DO SUL, 2009). “Um currículo que tem as competências como referência, organiza-se por operadores curriculares transversais, que se referem às competências gerais que devem ser perseguidas em todas as áreas ou disciplinas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 21).

Isso, no entanto, não significa o desprezo com o conteúdo, o qual, na verdade, consiste nas ferramentas que possuem potencial para o desenvolvimento de uma ou outra competência:

Um currículo por competências não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada, portanto não se constituem competências. Os conteúdos são a substância do currículo e para tanto se organizam em áreas do conhecimento ou disciplinas. É preciso, portanto, construir um currículo que não se limite apenas às disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 21).

Os autores desse documento consideram que, dentro das muitas definições, é comum no conceito de competência a congregação de um conjunto de elementos que o sujeito mobiliza para solucionar, com êxito, uma situação (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Como vimos, esse entendimento corresponde com o anunciado por Dias (2010), diferenciando saber ou conhecer de ser capaz de utilizar essas habilidades para atuar frente a uma situação.

Nos anos 1970 e 1980, um dos significados relevantes da palavra “competência” associava o termo à formação profissional, sendo reforçado quando instituições internacionais como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico defendiam reformas educacionais, em que a formação deveria ser voltada para o enfrentamento da competitividade (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Essa é, de fato, a crítica mais recorrente dessa vertente, na qual a escola deixa de servir aos próprios interesses, ou interesses da comunidade, e passa a atuar na manutenção e aprimoramento de aspectos relativos ao mundo dos negócios.

Uma das defesas apresentadas pelo RC-RS ao campo da pedagogia por competências indica que houve duas alterações significativas na compreensão do tema, incorporando valores relativos aos direitos humanos e superação das desigualdades sociais (RIO GRANDE DO SUL, 2009). “Primeira, competências e habilidades são julgadas necessárias para todas as profissões e ocupações.

Segunda, mais que isto, são essenciais para uma boa gestão e cuidado da própria vida, na forma complexa que assume, hoje” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 25).

Para o referencial, “defender no currículo da Educação Básica o desenvolvimento de competências e habilidades significa ampliar sua função tradicional” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 27), incluindo conhecimentos e valores relacionados à vida pessoal e social como um todo. Nesse sentido, envolve o desenvolvimento de habilidades como observar, identificar, comparar, reconhecer, calcular, discutir, desenhar, respeitar, consentir, entre outras. Assim, as competências não devem “se restringir àquelas voltadas ao bom desempenho em um emprego, elas também devem contemplar competências que possibilitam pensar e agir no mundo em busca de melhores condições de vida para todos em um sistema democrático” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 115).

Vislumbramos, nesse modelo, elementos muito significativos para o processo educacional formal, reconhecemos a importância de desenvolver uma pedagogia que situe o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, promovendo uma apropriação mais duradoura dos saberes. No entanto, entendemos que os objetivos dessa abordagem não incluem o estímulo à postura crítica em relação aos problemas da realidade. Nessa pedagogia, o sujeito tem a possibilidade/dever de aprender e desenvolver habilidades e competências que permitam se adaptar à realidade, sendo que um indivíduo competente é aquele que melhor identifica e reage ao contexto, não buscando modificá-lo, mas sim conservar-se ou escapar com eficiência.

Segundo o RC-RS, “agir de acordo com os princípios fundamentais da cidadania requer a aquisição de competências de cunho mais crítico, não necessariamente voltadas à empregabilidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 115), isso, no entanto, parece não ser o foco desse modelo.

Concordamos com Libâneo (1994, p. 17), que aponta que a prática educativa, além de uma demanda da sociedade, é “também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. O discurso de formar cidadãos ativos efetiva-se na medida em que a aprendizagem leva o aluno à reflexão e à postura crítica em relação ao seu

contexto, improvável imaginar um sujeito consciente e autônomo, que apenas reage ou se adapta à realidade.

Nesse modelo pedagógico, a competência envolve selecionar recursos e articulá-los para resolver as situações com eficiência, ou seja, a importância está no resultado obtido, porém, em educação, entendemos ser tanto ou mais relevante no processo de formação do sujeito, tematizar e discutir os modos de se relacionar com o problema e a escolha de um ou outro modo de agir em relação ao contexto, assegurando, sobretudo, a observância de aspectos relacionados à diversidade e ao coletivo. Resolver uma situação só pode ser considerado um sucesso quando se atende ao interesse do grupo.

Para a disciplina de EF na BNCC, além da pedagogia por competências e habilidades que sustentam as intenções pedagógicas, o documento propõe como objeto de estudo para o componente curricular a tematização das “práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 213).

Essa proposição é possível a partir do processo histórico que passou a EF escolar, no qual novas abordagens surgem a partir da década de 70, e tentam uma aproximação do componente curricular com a proposta e intenções da educação no contexto escolar, rompendo com o pensamento exclusivamente procedimental ou biologicista, predominantes na disciplina. Entre essas abordagens, citam-se a psicomotora, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-emancipatória e saúde renovada (DARIDO; RANGEL, 2005). Nesse bojo de renovações, como consequência, promove-se também a reflexão sobre qual o objeto de estudo da área, despontando como alternativa, a CCM.

Desde os PCN (BRASIL, 1998a) e também, na BNCC, os documentos oficiais nacionais reforçam a abordagem desses elementos como objeto de estudo da EF escolar. Nessa perspectiva, o movimento corporal ganha relevo a partir da influência da cultura na criação e recriação das práticas corporais. Cada atividade se estabelece e representa características dos grupos que as utilizam e as (re)constroem, concedendo significados culturais ao movimento. “Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (BRASIL, 2017, p. 214), porque comunicam a expressividade de um grupo.

Assim, para os autores da BNCC:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: **movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017, p. 213).

Esses elementos são indissociáveis às práticas corporais e, apesar de a BNCC propor uma divisão didática por meio das DC, é imperioso compreender que abordar na EF escolar alguma manifestação da CCM, de modo amplo e significativo para os alunos, exige a reflexão sobre esses três elementos comuns às práticas corporais. Nesse sentido, a partir da vivência, os estudantes podem se apropriar “das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos” (BRASIL, 2017, p. 220).

Os PCN (BRASIL, 1998a) reforçam a importância da CCM como objeto de estudo da EF escolar, sendo que “o conceito de cultura é aqui entendido, simultaneamente, como produto da sociedade e como processo dinâmico que vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os” (BRASIL, 1998a, p.15). Defender que a cultura é um processo dinâmico significa compreender que todo cidadão é um agente social, que contribui para a ressignificação das manifestações.

Na especificidade da área, a CCM trata do conjunto cultural que corresponde ao corpo e ao movimento, e ao seu processo histórico-social, construindo-se e desenvolvendo-se nas dimensões militares, econômicas, de saúde, religiosas, artísticas e lúdicas, incorporando, assim, “como objeto de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas” (BRASIL, 1998a, 28). Além desses, a BNCC adota como elementos dessa cultura, as práticas corporais de aventura e as práticas corporais no meio líquido, apesar de, nesse último caso, não propor expectativas de aprendizagem.

Para cada elemento da CCM, a BNCC realiza uma breve explicação sobre as características principais de cada um deles. O documento também adota critérios diversos para construção e classificação de **objetos de conhecimento** nas seis **unidades temáticas** ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental. Para

as danças, lutas e brincadeiras e jogos, os autores utilizaram como critério a regionalidade das manifestações, assim, nos primeiros anos do Ensino Fundamental são tematizadas práticas corporais com maior relevância nas esferas locais, e ao longo dos anos escolares passa-se às esferas nacionais, chegando às esferas mundiais. Para Betti (2018), esse critério pode ser confuso devido à globalização das práticas corporais.

A classificação dos objetos de conhecimento nesses moldes intenta evidenciar a necessidade de o trabalho pedagógico estabelecer uma abordagem que apresente e discuta as características dos grupos e regiões, das mais locais até as mundiais. Entendemos que essa opção é uma procura em atender à competência geral 3 da educação básica: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9).

Para os esportes, o critério utilizado é a lógica interna das modalidades; no caso das ginásticas, a classificação ocorre com base na organização e relevância das práticas corporais e, por fim, para as práticas corporais de aventura, o critério utilizado é o local de ocorrência da manifestação, se em contexto urbano ou na natureza. Entendemos que a adoção de muitos critérios de classificação dos elementos da CCM pode ser problemática e confusa, no entanto, temos dificuldade em encontrar critérios comuns de distribuição eficientes e didáticos comuns a todos os elementos. Neira (2018, p. 219), sobre isso, aponta que “além de dificultar a compreensão da proposta por parte de quem deverá implantá-la, essa opção contribui para fixar significados às unidades temáticas, reduzindo o espaço de negociação cultural”.

Apresentamos a seguir o Quadro 1, que mostra as unidades temáticas e os objetos de conhecimento relativos a cada uma nos anos escolares do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - As unidades temáticas e os objetos de conhecimento na BNCC

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO			
	1º e 2º Ano	3º, 4º e 5º Ano	6º e 7º Ano	8º e 9º Ano
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnicos-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura			Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 225-231).

Entendemos que, ainda que possamos sentir falta de alguns temas, a observância desses objetos de conhecimento são possibilidades reais de tematizar a CCM para além da prática esportiva, ainda dominante nos contextos escolares. O processo educativo deve favorecer a apropriação desses elementos e o estímulo à “participação de forma confiante e autoral na sociedade” (BRASIL, 2017, p. 213).

No capítulo 4 desta pesquisa, analisaremos e discutiremos a relação entre as unidades temáticas e os objetos de conhecimento com as DC. A seguir, apresentamos o entendimento que fomos construindo sobre as dimensões.

2.4 AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Além da definição das competências e habilidades e da CCM como objeto de estudo, para a EF, os autores da BNCC propuseram a organização dos conteúdos a partir de oito DC: Experimentação; Uso e Apropriação; Fruição; Reflexão Sobre a Ação; Construção de Valores; Análise; Compreensão; Protagonismo Comunitário. Essas dimensões são novidades trazidas no documento, sendo, portanto, um desafio para os docentes da área/disciplina, que terão que entender o que são, o que pretendem e como inserir cada uma das DC em seus projetos pedagógicos. A inclusão das dimensões na base, ainda que possa ser positiva, carece de maiores explicações, ausentes nas páginas dedicadas ao componente curricular.

Na BNCC há pouca informação a respeito das DC, sendo apresentadas pelo documento com uma breve explicação sobre quais são os saberes que compõem cada uma das dimensões. Não há nenhuma explicação sobre o que são e quais os referenciais utilizados pelos autores para definição e descrição das dimensões. Rodrigues (2016), já na segunda versão do documento, analisa essa ausência:

3. É importante definir no texto o significado das dimensões de conhecimento, experimentação, produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário. Ou seja, é preciso definir qual o entendimento desses conceitos no contexto da proposta de Educação Física. Por exemplo, a palavra fruição está sendo adotada com o mesmo sentido de fruição estética, muito utilizada na área de Artes? Qual a diferença entre experimentação e produção? Protagonismo comunitário significa auto-organização da comunidade escolar ou da comunidade na qual a escola se insere? Tem aproximação com o conceito de protagonismo juvenil? (p. 38)

As oito dimensões propostas para a EF na BNCC buscam ampliar as possibilidades pedagógicas dos conhecimentos e permitir a relação mais orgânica entre os saberes, “é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (BRASIL, 2017, p. 222). As DC têm o potencial de não se encerrarem em um conteúdo, continuando a ser estimuladas no tema seguinte.

O Quadro 2, expõe o conceito de cada uma das DC, apresentadas na BNCC.

Quadro 2 – Apresentação das dimensões do conhecimento de acordo com a BNCC

1. Experimentação	refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.
2. Uso e Apropriação	refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência ⁴³ necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.
3. Fruição	implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar
4. Reflexão Sobre a Ação	refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.
5. Construção de Valores	vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.
6. Análise	está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.

7. Compreensão	está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.
8. Protagonismo Comunitário	refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 220-222).

Buscamos contato com o professor Fernando Jaime Gonzalez⁷, que é um dos autores do documento, para termos maiores informações sobre o assunto. A partir das explicações do professor Gonzalez, pudemos compreender melhor cada uma das DC e, no capítulo 4, retomaremos tal análise com maior profundidade, relacionando com cada um dos conceitos apresentados na BNCC e com os dados coletados durante as etapas deste estudo.

As DC são uma produção original do grupo de professores responsáveis pela construção da BNCC de EF, baseado em algumas obras de autores prestigiados da área e em documentos oficiais das disciplinas de EF e Arte. Devido à ausência de esclarecimentos no documento, o leitor pode ficar perdido em relação ao que são as DC e qual a intenção dos autores ao introduzir tais conceitos nas páginas destinadas à EF. Percebemos na leitura de alguns artigos a confusão e falta de clareza sobre o assunto.

⁷ Foi realizada uma conversa informal em 02/2019, via rede social, sendo autorizado seu uso pelo professor Fernando Gonzalez em 03/2019, também via rede social. Optamos por não realizar uma entrevista formal com o autor, por entendermos que o foco deste estudo está na análise das sequências didáticas, da BNCC e das interpretações dos professores de Educação Física, dialogando com os referenciais citados pelo professor. Contudo, agradecemos ao professor Fernando pela importante colaboração.

Durante a pesquisa, encontramos poucas explicações sobre as DC e sua importância para a BNCC e para o desenvolvimento da EF escolar, no geral, os artigos tratam das dimensões apenas a partir do tipo de saberes/estratégias que cada uma aborda. Até nos teóricos que se ocupam do tema parece não haver exatidão em relação aos propósitos de tal inclusão.

Betti (2018, p. 1560), ao discutir sobre a importância da BNCC, lembra que o documento “não é, a rigor, um currículo”, no qual devem constar finalidades/objetivos, conteúdos, método (o que o autor chamou de “como”), distribuição no tempo e sujeito da aprendizagem, no entanto, “algumas pistas do ‘como’ aparecem nas oito ‘Dimensões do conhecimento’ propostas para a Educação Física” (BETTI, 2018, p. 157).

O autor acrescenta que é possível “constatar que o ‘como’ está imbricado em algumas das dimensões propostas, bem como várias delas estão conectadas a Habilidades” (BETTI, 2018, p. 169), fazendo uma série de apontamentos para comprovar as duas conexões.

Sobre a conexão com o método:

A imbricação do “Como” com as dimensões evidencia-se, por exemplo, quando na dimensão **Construção de valores** refere-se a “conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais” (p. 219); ou em **Reflexão sobre a ação** fala-se em “formular e empregar estratégias de observação e análise” (p. 219); ou em **Protagonismo comunitário**, dimensão que contempla a “reflexão” sobre as possibilidades de acesso a práticas, bem como propõe que se deva “intervir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais” (p. 220) (BETTI, 2018, p. 169).

Sobre a conexão com as habilidades:

É também evidente a conexão de algumas dimensões do conhecimento com as Habilidades, quando se fala, por exemplo, que **Fruição** está vinculada “com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros” (p. 218-219). Ou quando **Compreensão** implica “interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento” (p. 219) em relação a vários aspectos (BETTI, 2018, p. 169-170).

Apesar da dualidade na análise das DC, o que nos parece concreto é a intenção dos autores do documento em tentar “dar conta das especificidades da Educação Física” (BETTI, 2018, p. 169), busca-se estimular os olhares para as

diferentes perspectivas que envolvem o objeto de estudo da EF, incentivando uma abordagem ampla dos saberes da área.

Ainda que em certo momento desse estudo compartilhássemos da ideia de que as DC apontassem, pelo menos em parte, para o desenvolvimento de estratégias do docente, ao longo das leituras e análise das habilidades, identificamos que, na verdade, esses conceitos não versam sobre o método.

Ao analisarmos as DC, em sua nomenclatura, percebemos que usamos algumas expressões comumente para designar uma estratégia de ensino, caso da Experimentação e Reflexão Sobre a Ação, o que pode causar confusão a respeito do conceito e finalidade dos autores quando da inclusão dessas dimensões na BNCC.

Aderimos à ideia de que elas estabelecem relação direta com as habilidades (expectativas de aprendizagem), referindo-se às variadas perspectivas que os saberes podem assumir no contexto da EF escolar. Para exemplificar o porquê descartamos a visão de que as DC são relativas ao “como”, utilizaremos as observações de Betti (2018), anteriormente citadas, dialogando com o exposto na BNCC. Como mencionado anteriormente, nesse momento, não nos alongaremos nas explanações relativas a cada uma das dimensões, discutindo com maior relevo no capítulo 4.

Em relação à Construção de Valores, a própria citação do autor menciona que “refere-se a conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais” (BETTI, 2018, p. 169), ou seja, as discussões e vivências podem ser, nesse caso, passaporte para se chegar ao objetivo almejado, que são, na realidade, os conhecimentos delas provocados.

A BNCC acrescenta que esse conceito demanda ato intencional de ensino e aprendizagem e “se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 221). Dessa maneira, consideramos que o foco está na produção de conhecimento referente aos valores, e que discussões e vivências no contexto adequado podem gerar tais aprendizados.

Na citação de Betti (2018) acerca da dimensão Reflexão Sobre a Ação, o autor não completa sua frase, dando a entender ênfase nas estratégias de observação e análise, no entanto, concluímos que se objetivam nesse conceito os conhecimentos gerados a partir dessas estratégias, sendo alguns exemplos

mencionados no complemento da citação: “(a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização” (BRASIL, 2017, p. 221).

Por último, em relação ao Protagonismo Comunitário, Betti (2018) cita a importância da reflexão sobre as possibilidades de acesso à CCM, e da intervenção no contexto social; contudo, essa dimensão dedica-se aos conhecimentos ou às atitudes/ações necessárias “para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social” (BRASIL, 2017, p. 222). Assim, entendemos que o centro desse conceito está nos saberes que capacitam o indivíduo para o exercício do protagonismo comunitário, enquanto “reflexão” e “intervenção” são possibilidades para se desenvolver as aprendizagens desejadas.

Com base na discussão desses três conceitos, podemos inferir que, ao mencionar algumas estratégias de intervenção docente, como “vivência”, “reflexão” ou “observação”, os autores da BNCC não buscaram exemplificar métodos de ensino próprios daquela dimensão; em realidade, entendemos que houve exploração dessas ações como meio para se alcançar a compreensão do leitor a respeito de quais saberes envolvem cada uma das DC. Um bom exemplo é o caso da Experimentação, que versa sobre “conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados” (BRASIL, 2017, p. 220). Nessa dimensão, podemos verificar que vivenciar uma prática corporal pode gerar conhecimentos próprios, e os autores, talvez por falta de clareza sobre quais são esses conhecimentos ou falta de recursos linguísticos que consigam definir quais são os saberes estudados, optaram por utilizar essas ações como recurso para marcar qual a expectativa em relação a essa DC.

No decorrer desta pesquisa, fomos desenvolvendo o entendimento que nos aproximou da segunda observação de Betti (2018) sobre as DC, assentindo com a estreita conexão entre elas e as habilidades. A fim de ilustrar essa interpretação, separamos uma expectativa de aprendizagem proposta pela BNCC compatível com cada dimensão. O Quadro 3 é um exemplo da relação que identificamos entre esses componentes, e fundamenta a discussão realizada no capítulo 4 desta pesquisa.

Quadro 3 - Relação entre as Dimensões do Conhecimento e as habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC

1. Experimentação	Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF10)
2. Uso e Apropriação	Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF17)
3. Fruição	Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF10)
4. Reflexão Sobre a Ação	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF12)
5. Construção de Valores	Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF89EF14)
6. Análise	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. (EF89EF04)
7. Compreensão	Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i> , corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (EF89EF05)
8. Protagonismo Comunitário	Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre. (EF89EF06)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos verificar que em grande parte das habilidades é possível identificar mais de uma expectativa de aprendizagem e, também, a relação com mais de uma DC. Apesar disso, é possível reconhecer vínculos explícitos entre as dimensões e as habilidades, como vemos no item 5, quando a expectativa é que os alunos discutam estereótipos e preconceitos relativos às práticas corporais, em especial à dança de salão, e sejam capazes de construir e executar medidas que visem à superação deles, enquanto que o conceito sobre a Construção de Valores dedica-se, como vimos anteriormente, ao combate de todo tipo de preconceito e à promoção do respeito às diferenças.

Para podermos justificar esse posicionamento, além de analisarmos as próprias habilidades descritas na BNCC, procuramos em outros conceitos e outras áreas fundamentação para a opção de relacionar as DC com as habilidades.

Consideramos importante para o prosseguimento deste estudo a reflexão acerca das contribuições de Zabala, pois ele elucida em seu trabalho outro critério para classificação dos saberes e essa é a base teórica para a definição da

estrutura dos planos de ensino desenvolvidos pelos professores da rede estudada (FIGURA 1).

Zabala (1998) sustenta um critério de classificação dos saberes que se constrói a partir da ampliação do entendimento tradicional sobre conteúdo, entendendo que este extrapola a busca pelo desenvolvimento de conceitos, sendo, em realidade, “conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30).

Dessa maneira, o autor propõe que para responder à pergunta sobre o que se deve aprender na escola, é preciso aludir a conteúdos de natureza variada como dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos etc. (ZABALA, 1998). Zabala, apoiado em Coll (1986), defende uma forma de classificar a diversidade de conteúdos que “tem uma grande potencialidade explicativa dos fenômenos educativos” (ZABALA, 1998, p. 30), agrupando-os em conceituais, procedimentais ou atitudinais.

Conceitos e princípios são termos abstratos que se referem a fatos, objetos ou símbolos e às alterações que se produzem neles, sendo que para Zabala (1998, p. 42), “são exemplos de conceitos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc.”. Espera-se que o aluno consiga utilizá-los “para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação” (ZABALA, 1998, p. 43).

O conteúdo procedimental consiste em ações ou conjunto de ações ordenadas e dirigidas para a realização de um objetivo, sendo que, para Zabala (1998, p. 43-44), “são conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.”, ou seja, incluem regras, técnicas, métodos, destrezas, habilidades, estratégias e procedimentos (ZABALA, 1998).

Os conteúdos atitudinais englobam conteúdos que podemos classificar em valores, atitudes e normas, sendo valores os princípios que substanciam o indivíduo a uma tomada de posição; atitudes, o atuar em consonância com a opinião assumida pelos valores, e as normas são os padrões de comportamento socialmente construídos (ZABALA, 1998).

É preciso que façamos algumas observações sobre essa classificação, pois apesar de separar e categorizar os conteúdos, entende-se que os saberes não

são individualizados, a diferenciação e parcialização atendem a uma demanda metodológica, já que a aprendizagem dá-se de maneira integrada (ZABALA, 1998). Há também grande preocupação com a forma como são apresentados e estudados esses conteúdos, intencionando e demandando que sejam sempre tematizados abordando o contexto no qual estão inseridos, como podemos ver no caso dos conteúdos procedimentais:

A aplicação em contextos diferenciados se baseia no fato de que aquilo que aprendemos será mais útil na medida em que podemos utilizá-lo em situações nem sempre previsíveis. Esta necessidade obriga que as exercitações sejam tão numerosas quanto for possível e que sejam realizadas em contextos diferentes para que as aprendizagens possam ser utilizadas em qualquer ocasião (ZABALA, 1998, p. 39).

Nessa classificação defendida por Zabala (1998), percebemos que a ênfase está no conteúdo e em suas características particulares, investindo no sentido de observar os conhecimentos a partir de quais capacidades são habilitados a mobilizar e aprimorar, por exemplo, compreender o que são mamíferos deve desenvolver aspectos da inteligência relacionados ao domínio conceitual.

Há também o desejo, com essa forma de classificar, de aperfeiçoar e estabelecer uma metodologia de escolha dos conteúdos que considere as características desses grupos (conceituais, procedimentais e atitudinais), já que, na visão do autor, “existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes, etc., e não pelo fato de estarem adstritos a uma ou outra disciplina” (ZABALA, 1998, p. 30). Entendemos e concordamos com o potencial dessa distribuição de conteúdos na perspectiva do desenvolvimento das capacidades relativas a cada saber, ou seja, agrupar conhecimentos que possam estimular raciocínio lógico ou a execução de uma habilidade ou a empatia nos parece lógico e eficiente. Reiteramos que, apesar de se propor o agrupamento dos saberes, o autor não se descuida da atenção à abordagem integralizada e ao contexto de cada conteúdo.

Observamos e discutimos sobre a organização e distribuição dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, baseado na lógica do potencial para o desenvolvimento de capacidades. No entanto, essa é uma possibilidade de classificação que não corresponde à fundamentação utilizada para a

definição das DC. Por isso, buscamos em alguns outros documentos a explicação ausente na BNCC.

2.4.1 Aprendendo com a Arte

Além da EF, o componente curricular de Arte pertencente à área de linguagens também conta com dimensões do conhecimento em suas páginas na BNCC, variando, porém, em quantidade e tipo. Os professores dessa área estão mais familiarizados com esses conceitos, pois esses foram incluídos já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) da disciplina, o que à época chamou-se de “eixos de aprendizagem significativa”.

Analisando os PCN de Arte (BRASIL, 1998b) com foco nos conceitos que envolvem os eixos de aprendizagem significativa, vislumbramos potencial para ajudar a compreender as DC na BNCC.

Para os autores dos PCN, “o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e de aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998b, p. 49), sendo que esses, na prática, estão conectados, ao mesmo tempo em que mantêm espaços próprios. O documento acrescenta que o trabalho pedagógico desenvolvido na abordagem desses núcleos pode “levar ao conhecimento da própria cultura, impulsionar a descoberta da cultura do outro e relativizar as normas e valores da cultura de cada um” (BRASIL, 1998b, p. 51), o que demonstra que se criou a expectativa que essa metodologia poderia agir no sentido de educar para a cidadania, na qual o conhecer, apropriar-se e respeitar as diferentes culturas são o objeto de estudo.

Para compreender o critério utilizado para se estabelecerem esses núcleos, precisamos conhecer sobre o que cada eixo instrui:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades (BRASIL, 1998b, p. 50).

Em um primeiro momento, em uma observação superficial com base na nomenclatura, temos a sensação de que os dois primeiros eixos, produzir e apreciar, estão descritos em uma perspectiva discente, enquanto no terceiro eixo, contextualizar, há intenção na perspectiva docente, ou seja, espera-se que o professor estabeleça a contextualização. No entanto, ao aprofundar a leitura do conceito, fica explícito que contextualizar é uma ação que o próprio estudante deve aprimorar e aplicar. Nesse núcleo de conteúdos, o que se pretende é que o indivíduo seja capaz de construir um entendimento sobre o meio e suas influências no seu próprio trabalho artístico e no trabalho dos outros. Para os autores do documento, esse eixo “refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado”, ou seja, à capacidade de pensar sobre a arte.

Podemos identificar esse raciocínio também nos outros eixos de aprendizagem significativa. Em relação ao produzir, pensamos que a ação discente concentra-se no agir, no “fazer artístico”, sendo subsidiado “pelo conjunto de informações a ele relacionadas” (BRASIL, 1998b, p. 50). O objetivo é que haja expressão, construção e representação, sendo o aluno protagonista de sua intervenção.

O que percebemos é uma troca na ênfase, se comparado com as dimensões do conteúdo. Enquanto Zabala (1998) discute sobre expectativas conceituais, procedimentais e atitudinais, no panorama descrito nos PCN (BRASIL, 1998b), o enfoque está no realizar humano e o objetivo é que, ao longo do processo educativo, o aluno possa desenvolver os três eixos de aprendizagem significativa.

Nas duas metodologias de classificação, os conteúdos têm papel centralizado na definição das expectativas de aprendizagem, sendo divididos e elencados a um grupo, segundo a perspectiva adotada. Na estrutura dos eixos de

aprendizagem significativa, visualizam-se os conteúdos a partir da possibilidade de desenvolver expectativas que possam levar os estudantes ao exercício da produção, apreciação ou contextualização. Na dimensão dos conteúdos, de Zabala (1998) olha para os objetos na perspectiva de identificar potencial para o desenvolvimento das capacidades de domínio dos conceitos, procedimentos ou atitudes.

Assim, na visão dos PCN de Arte (BRASIL, 1998b), o professor deve pensar em conteúdos e expectativas que possibilitem o “produzir artístico”, como por exemplo, dominar a técnica do desenho. Por outro lado, na classificação de Zabala (1998), o desenvolvimento da técnica do desenho é o objetivo final, exigindo que o docente apresente e desenvolva durante as aulas certos conteúdos apropriados à proposta.

Nesse entendimento, percebemos que o contexto dos conteúdos também ganha importância diferenciada nas duas metodologias de agrupamento. A ação de apreciar, por exemplo, “abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente” (BRASIL, 1998b, p. 50). Nesse quadro apresentado, os saberes não se desvinculam do ambiente, podemos dizer que o conteúdo confunde-se com o contexto ou que o meio é o próprio objeto de análise.

Na perspectiva das dimensões do conteúdo, o núcleo são saberes conceituais, procedimentais e atitudinais e o contexto é relevante na medida em que pode promover uma aprendizagem significativa desses conhecimentos. Nesse caso, o professor utiliza a contextualização apropriada em suas estratégias de ensino para se alcançar o desenvolvimento dessas capacidades, ou seja, o objetivo é ainda o crescimento dessas inteligências.

Entendemos que os eixos de aprendizagem significativa apresentados nos PCN (BRASIL, 1998b) avançam em relação às metodologias referenciadas pelas dimensões do conteúdo. Percebemos que ao classificar os objetos a partir do potencial para o desenvolvimento da produção, apreciação ou contextualização, pensa-se em habilidades e competências mais orgânicas e articuladas, que podem desencadear uma maior efetividade na aplicação fora de contextos escolares. Segundo os PCN, nesse cenário, os alunos “poderão perceber, imaginar, recordar, compreender, aprender, fazer conexões e formar ideias, hipóteses ou teorias pessoais

sobre seus trabalhos e de outros, assim como sobre o meio em geral” (BRASIL, 1998b, p. 50).

A ideia de pensar os conteúdos e as expectativas de aprendizagem com o viés direcionado para a interpretação e atuação na cultura está descrita nos PNC:

Os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas (BRASIL, 1998b, p. 49).

Interpretamos que esse movimento de se estruturar o processo de ensino e de aprendizagem por meio de conteúdos/expectativas mais adequadas à complexidade de nossas relações e à diversidade cultural ganha impulso na BNCC de Arte. Nas páginas destinadas à disciplina, a metodologia adotada a partir do conceito de DC integra os diferentes saberes desse componente curricular e “uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (BRASIL, 2017, p. 195).

Novamente, um documento destinado à disciplina de Arte aponta para a constituição orgânica e oportuna das expectativas aprendizagem, por meio de objetos que são pensados e organizados para atuação nos diversos âmbitos artísticos que podem assumir. Dessa maneira, na BNCC da disciplina, os autores estabelecem seis DC, que entendemos serem desdobramentos dos eixos de aprendizagem significativa. São elas: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão.

Essas “dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural” (BRASIL, 2017, p. 194). Depreendemos que as DC têm a condição de estabelecer convergência entre as unidades temáticas e objetos de conhecimento, afinal, o processo de criação, por exemplo, que foi abordado nas artes visuais, será também objeto na música. Essa consideração provoca o entendimento de que as aprendizagens não são compartimentadas, e sim há conexão entre os saberes.

Nessa perspectiva, as DC atuam como critério para a definição de conhecimentos e expectativas de aprendizagem. Podemos identificar e agrupar (sem prender) os conteúdos e os objetivos de aprendizagem que podem ser indicados para o desenvolvimento da Reflexão (ou outras dimensões) como, por exemplo, a habilidade destinada aos 8º e 9º anos na disciplina, que trata sobre “analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.)” (BRASIL, 2017, p. 211).

Se a Reflexão “refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor” (BRASIL, 2017, p. 195). Então, podemos inferir que a habilidade citada no parágrafo anterior aponta para um processo de reflexão sobre a produção artística, assim, perceber, analisar e interpretar ou mesmo problematizar as narrativas, são expectativas que compõem e viabilizam a capacidade de refletir. Entendemos que o pleno domínio dos saberes artísticos se dará na medida em que essa dimensão, como as outras dimensões, for devidamente contemplada no processo educativo.

Na disciplina de EF na BNCC, por sua vez, reconhecemos na curta fundamentação do componente, ainda que não dedicada à explicação acerca das DC, ideias que reforçam o juízo aqui defendido.

Para a BNCC, a EF escolar “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 213). Atentamos ao fato de se pensar os conteúdos com base na lógica de seus significados sociais, olhando para eles a partir da relevância que carregam para o alcance da capacidade de interpretar e atuar no âmbito da CCM.

Os objetivos da disciplina são descritos na lógica de se potencializar o sujeito para a vida em sociedade:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de 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 e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 213).

Vislumbramos semelhanças entre os objetivos declarados para a disciplina e aqueles que pensamos serem próprios da abordagem dos conteúdos com base nas DC. Entendemos que cada dimensão aciona o desenvolvimento de uma importância relativa ao âmbito da CCM e, por isso, possibilita ao aluno a apropriação e intervenção nesse espaço.

Nas observações específicas às DC, a BNCC pondera que não há hierarquia ou ordem didática obrigatória para o desenvolvimento dos conteúdos, no entanto, demandam diferentes abordagens ou graus de complexidade para se efetivarem em suas intenções (BRASIL, 2017). Com base nos entendimentos que fomos construindo ao longo de toda esta pesquisa, concordamos que não há uma sequência única no tratamento das dimensões e, apesar de algumas delas terem relações muito próximas, não há nenhum vínculo compulsório entre os agrupamentos.

O documento aponta também a necessidade de os professores considerarem em seus projetos a importância da abordagem integrada das DC, “levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta” (BRASIL, 2017, p. 222).

Em face do aqui exposto, buscamos sintetizar nossa compreensão acerca das dimensões e da sua potencialidade para a EF escolar, assim, consideramos que as DC concebem um novo **critério de classificação dos conteúdos**, constituindo **grupos de expectativas de aprendizagem em oito campos**, sendo esses balizados a fim de permitir aos alunos **interpretar e atuar no contexto da Cultura Corporal de Movimento**. Assim, podemos o olhar para o futebol, por exemplo, e identificar saberes (regras, sistemas de jogos, relação com a comunidade e mídia, apelo estético, etc.) que permitem o desenvolvimento de habilidades (analisar, diferenciar, planejar, propor, etc.) que estão relacionadas a uma dimensão do interpretar e/ou atuar na CCM (Experimentação, Uso e Apropriação,

Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e Protagonismo Comunitário).

Interpretamos que a abordagem dos conteúdos com base nas DC propostas na BNCC tem grande potencial para a EF escolar, inclusive no sentido de propor um caminho para se olhar os saberes da área que possibilitam operar nos diversos âmbitos da CCM.

Importante destacarmos que ponderar os conhecimentos com a ótica da Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e Protagonismo Comunitário, não significa ignorar ou eliminar a noção de conceitos, procedimentos ou atitudes ligadas aos conteúdos. Os saberes mantêm atributos nessas três dimensões, no entanto, a abordagem na lógica das DC vislumbra os conteúdos com base em outra importância.

Tendo nos apoiados na Arte para buscar melhor compreensão das DC na EF, apresentaremos no próximo capítulo a trajetória metodológica que desenvolvemos para a realização desta pesquisa.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com intuito de alinhar nossos propósitos com a abordagem mais adequada de pesquisa, retomamos, neste momento, os objetivos deste estudo, que são: a) construir um entendimento sobre as Dimensões do Conhecimento; b) identificar como já são abordadas pelos docentes; c) analisar e propor, em conjunto com os professores, possibilidades pedagógicas para as DC.

Dessa forma, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, “pela razão das análises permitirem considerar suposições de um corte temporal e espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador, definindo o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá” (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2018a, p. 2). Procuramos nesta investigação, interpretar e compreender o uso das DC.

Esta pesquisa é fundamentada na metodologia descritivo-interpretativa, porque busca conhecer sobre um assunto e compreender suas características. Del-Masso, Cotta e Santos (2018b) destacam que a pesquisa “descritiva tem por objetivo descrever as características do objeto que está sendo estudado e proporcionar uma nova visão sobre essa realidade já existente” (p. 12). Lüdke e André (1986) completam que este tipo de pesquisa procura:

[...] num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (p. 45).

Para iniciar o estudo foi realizado um estudo bibliográfico sobre o tema, com o propósito de conhecer os conceitos vigentes, bem como estabelecer um referencial teórico que permeou todo o decorrer desta pesquisa, e que possibilita dialogar com os dados coletados.

A pesquisa foi dividida em duas etapas, a saber:

- 1) Na primeira, foi realizada uma análise documental, com base em uma análise documental das SD de EF dos 8º e 9º anos feitos pelos professores no ano de 2018, e da BNCC. A observação teve como foco expectativas de aprendizagem ou habilidades abordadas nos planos de ensino e na base e nas unidades temáticas e objetos de

conhecimento. Essa coleta e análise tiveram como objetivo compreender como as DC são abordadas nos documentos;

- 2) Na segunda, houve um encontro com os professores de EF da rede estudada, no qual foram apresentados os dados referentes à primeira etapa, dialogando sobre as características das DC e como elas já são abordadas pelos docentes. Buscamos identificar as impressões dos professores acerca das mudanças propostas pela BNCC, em relação às DC.

Para a pesquisa documental, o método utilizado foi a documentação indireta. Para Lakatos e Marconi, “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (2003, p. 174).

A pesquisa com documentação indireta constitui uma etapa do processo na qual se busca informação acerca do campo de investigação, por meio de documentos, escritos ou não (LAKATOS; MARCONI, 1990). Os documentos analisados foram as SD do ano de 2018 criadas e desenvolvidas pelos professores de EF de uma rede de ensino municipal do estado de São Paulo, direcionadas para os 8º e 9º anos, e a BNCC. Tais documentos podem ser considerados, segundo Lakatos e Marconi (1990, p. 60), como “a fonte mais fidedigna de dados”.

Recorremos às SD desenvolvidas no ano de 2018, pois os professores que atuaram em 2019 na rede de ensino, como de costume, entregaram seus documentos ao longo do ano, no início de cada bimestre letivo, sendo assim, não teríamos tempo hábil para a análise e posterior realização do encontro com os docentes, que aconteceu em novembro do ano de 2019.

A opção de realizar a pesquisa com foco nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental deu-se em virtude do nível de ensino em que mais lecionei ao longo da minha atuação profissional, e por entender que durante esses anos se estabelecem expectativas que irão encerrar a aprendizagem do aluno nessa etapa do ensino, ou seja, há grande complexidade e importância no que se desenvolve durante esses anos de ensino.

No município em questão, os planos de ensino da disciplina de EF são construídos a partir de seqüências didáticas, apresentadas na Figura 1, e possuem a

seguinte estrutura: objetivo geral, tema, expectativas de aprendizagem nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, indicadores de aprendizagem e instrumentos de avaliação (também considerando as três dimensões), as estratégias de ensino e comentários sobre o desenvolvimento daquela unidade didática, realizados após o desenvolvimento da SD. Esses documentos são produzidos a cada bimestre letivo, totalizando quatro SD para cada ano escolar.

Figura 1 - Modelo de sequência didática para a disciplina de Educação Física

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escola:
Turma:
Período de realização:
Professor responsável:

Objetivo Geral:

Tema:

Expectativas de aprendizagem:

1. Dimensão Conceitual:
2. Dimensão Procedimental:
3. Dimensão Atitudinal:

Indicadores e Instrumentos de avaliação

INDICADORES	INSTRUMENTOS
1. Dimensão Conceitual:	
2. Dimensão Procedimental:	
3. Dimensão Atitudinal:	

Estratégias/atividades: desenvolvimento da unidade didática

Diagnóstico:
Desenvolvimento:
Final:

Comentários sobre o desenvolvimento da unidade didática:
|

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Foram objetos de estudo na 1ª etapa da pesquisa aquilo que o professor de EF manifesta quanto ao/às (em destaque na Figura 1):

- Tema;
- Expectativas de aprendizagem nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Na BNCC, foram analisadas as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades designadas para os 8º e 9º anos. Ressaltamos que a investigação em relação aos temas nas SD e das unidades temáticas e objetos de conhecimento na base tem como proposta a reflexão sobre a relação entre esses e as DC, ou seja, procuramos entender se alguns temas da CCM ganham relevo em uma ou outra dimensão.

Apesar disso, as expectativas de aprendizagem declaradas nos planos de ensino e as habilidades propostas na BNCC têm centralidade nesta pesquisa sobre as DC, pois são elas e a sua abordagem pelos professores que carregam a possibilidade de desenvolvimento das capacidades no campo da Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e Protagonismo Comunitário. Salientamos que classificar cada expectativa de aprendizagem ou habilidades a uma ou outra DC constitui uma interpretação nossa acerca dos objetivos dos professores ou da BNCC.

A segunda etapa do estudo foi realizada a partir de um encontro com os professores de EF do município para apresentar o diagnóstico realizado sobre os planos de ensino bem como identificar, por meio de roda de conversa, as impressões de tais professores acerca das mudanças propostas pela BNCC e refletirmos, em conjunto, estratégias para a abordagem de cada DC.

A técnica utilizada foi a roda de conversa, que é compreendida por Melo e Cruz (2014, p. 32) como uma dinâmica na qual os sujeitos podem estabelecer “um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar”. Nesse sentido, essa técnica valoriza as expressões dos participantes envolvendo desde impressões até opiniões e concepções, alimentando um ambiente de descontração.

A condução do encontro teve como característica a presença de “um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá

esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197). Os temas adotados na condução da roda de conversa envolveram as DC da BNCC, direcionados por meio de algumas perguntas chave:

- Qual o entendimento sobre cada dimensão?
- Quais dimensões apresentam maior facilidade ou dificuldade em serem exploradas?
- Como abordar cada uma das dimensões?

O registro da roda de conversa foi feito por meio de gravador e, posteriormente, foi transcrito para análise.

Durante o encontro, em alguns momentos os docentes dialogaram sobre temas relativos a demandas e dúvidas próprias da realidade local como, por exemplo, a situação da coordenação da disciplina ou sobre a realização de um evento promovido pela Secretaria de Educação, no qual os docentes puderam apresentar e dialogar sobre projetos ou ações realizadas por professores em unidades escolares do município durante o ano de 2019. Consideramos de suma importância esses assuntos tratados pelos professores de EF, no entanto, entendemos que esses assuntos não são relativos aos objetivos desta pesquisa, por isso, e para assegurar a privacidade dos participantes, optamos por não transcrever as falas dos professores quando o assunto não foi relacionado ao tema e à proposta do estudo.

A transcrição, além de ser um processo de transposição de informações orais em informações escritas para posterior análise do pesquisador, corresponde também ao início da pré-análise do material, aflorando interpretações e hipóteses (MANZINI, [201-]). Adotamos algumas orientações de Manzini [201-] sobre o processo de transcrição de entrevistas, assim, buscamos realizar pequenos ajustes nas falas dos participantes, evitando a exposição desnecessária do colaborador. Para Manzini [201-], em pesquisas com foco, por exemplo na construção linguística, é que se deve evitar edição. Também optamos por não inserir em apêndice a íntegra das transcrições; para Manzini [201-], o contrário é pouco viável, por questões éticas e práticas, assim, apresentamos trechos durante a discussão.

Por fim, outra medida visando assegurar a privacidade dos participantes foi sua identificação a partir de siglas, que segundo Manzini [201-] é uma característica importante na transcrição e na apresentação das falas dos colaboradores. Assim, denominamos os profissionais que participaram deste encontro com a letra “P” para

os professores e com números de 01 a 32 (P01⁸ a P32). Os cinco docentes que tiveram as SD analisadas na pesquisa documental (1ª etapa) também participaram desse encontro, assim, suas numerações correspondentes foram definidas entre P01 e P05, enquanto aqueles que não participaram da 1ª etapa foram numerados de P06 a P32. Para o coordenador de EF denominamos o código: CEF⁹.

Para análise e interpretação dos dados coletados nas duas etapas da pesquisa, optamos por utilizar as famílias de codificação de Bogdan e Biklen (1994), que chamaremos de eixos. Esses eixos temáticos proporcionam “alguns instrumentos para o desenvolvimento de categorias de codificação que lhe serão úteis na classificação dos seus dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 222). Para Gomes (2002, p. 70), trabalhar com categorias “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Os eixos temáticos e categorias foram definidos *a priori* e *a posteriori*.

O material coletado foi dividido em dois eixos temáticos (A e B), sendo que a primeira família (eixo temático “A”) trata das “Dimensões do Conhecimento”, na qual as categorias, definidas *a priori*, são as DC apresentadas na base. Acrescentamos a categoria “outros” para classificar expectativas de aprendizagem que não se enquadram em nenhuma das anteriores.

O Quadro 4 elucida o processo de categorização elaborado para o eixo temático, “Dimensões do Conhecimento”. Enumeramos as DC conforme a ordem de aparição na BNCC, sendo: (A1) Experimentação; (A2) Uso e Apropriação; (A3) fruição; (A4) Reflexão Sobre a Ação; (A5) Construção de Valores; (A6) Análise; (A7) Compreensão; (A8) Protagonismo Comunitário; (A9) Outros.

⁸ Professor de Educação Física 01.

⁹ Coordenador de Educação Física.

Quadro 4 - Modelo de organização da análise das habilidades da BNCC

Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF01 ¹⁰)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A1) (A3) (A5) (A8)
2.	Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF02)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A2) (A6)
3.	Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF03)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A2) (A5)
4.	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. (EF89EF04)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A6)
5.	Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i> , corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (EF89EF05)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A7)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda família (eixo temático “B”), incluímos no período de análise da 2ª etapa (roda de conversa), para explorarmos e dialogarmos sobre assuntos que emergiram no encontro com os professores, e que não são exclusivos de nenhuma das DC. Assim, no eixo temático “Ecos”, discutiremos sobre a repercussão que a BNCC e as DC geraram nos docentes, suscitando opiniões e questionamentos sobre o efeito de ambas na atuação de cada profissional e nas alterações que se darão na rede de ensino. São categorias dessa família, definidas *a posteriori*: (B1) Inserção da BNCC; (B2) Construção das Sequências Didáticas; (B3) Possibilidades Pedagógicas das Dimensões do Conhecimento.

Para Gomes (2002, p. 70), “as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de

¹⁰ Código descrito na BNCC que identifica cada uma das habilidades sendo, respectivamente, etapa de ensino, ano(s) escolar(es), componente curricular, posição da habilidade na numeração sequencial. Assim, na Expectativa 1 (QUADRO 4), temos a seguinte a definição: Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, Educação Física, habilidade um (BRASIL, 2017, p. 30).

dados”, permitindo o agrupamento de elementos comuns que não foram previamente previstos. Para o autor:

O pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo (GOMES, 2002, p. 70).

A inclusão desse segundo eixo temático foi, portanto, a estratégia que encontramos para podermos dialogar sobre os importantes temas levantados pelos docentes durante o encontro. Entendemos que o eixo “Dimensões do Conhecimento” esquadrinha de modo destacado cada uma das DC, suas expectativas de aprendizagem ou habilidades e as estratégias de ensino possíveis. Já a família “Ecos” foi necessária para refletir sobre a interpretação que os docentes fizeram das possibilidades pedagógicas relativas à BNCC e às DC, não relacionadas exclusivamente a nenhuma das dimensões.

Informamos que o eixo temático “A” (Dimensões do Conhecimento) também foi utilizado na análise da 2ª etapa, já que durante a roda de conversa, além das considerações gerais, dialogamos também especificamente sobre cada uma das DC.

Utilizamos para discussão dos dados, um *software* de análise textual (*wordclouds generator*), a fim de promover a visualização amplificada dos verbos utilizados na proposição das habilidades e expectativas de aprendizagem. Esse instrumento tem a capacidade viabilizar diferentes níveis de análise, “ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras)” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515). O uso dessa ferramenta permite expor diferentes tipos de texto, como documentos e entrevistas, “por tratar-se de dados que são compostos essencialmente pela linguagem, os mesmos mostram-se relevantes aos estudos sobre pensamentos, crenças, opiniões – conteúdo simbólico produzido em relação a determinado fenômeno” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 514).

O *software* gera uma “nuvem de palavras” a partir de algum texto que, nesta pesquisa, são os verbos ou outros termos que encontramos nas habilidades ou expectativas de aprendizagem que indicam algum objetivo de aprendizagem. Assim, na imagem, as palavras em destaque (com maiores dimensões) indicam o uso

frequente dos termos pelos autores. Os verbos com menores dimensões foram inseridos no documento de modo mais econômico.

Para uma exposição explícita e para uma interpretação eficiente dos dados dessa pesquisa, adotamos a apresentação de algumas informações por meio de quadros e gráficos que, segundo Crespo (2009, p. 17), fornecem “rápidas e seguras informações a respeito das variáveis em estudo, permitindo-nos determinações administrativas e pedagógicas mais coerentes e científicas”.

Aos participantes foram declarados os riscos da pesquisa, sendo eles: a invasão de privacidade, a discriminação e a estigmatização a partir do conteúdo revelado. Para diminuir a chance desses riscos acontecerem, buscamos manter acesso aos resultados individuais e coletivos e asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização de informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio ou econômicos. Foi explicado que a pesquisa pode ajudar os professores na construção de planos de ensino que atendam às demandas da BNCC. Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do Município¹¹, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (ANEXO A).

3.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A rede municipal de educação participante desta pesquisa situa-se em um município do estado de São Paulo, possuindo uma população de pouco mais de 30 mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). O município possui uma geografia complexa que resulta em uma maior heterogeneidade na gestão da ocupação do território e na promoção da educação pública, tendo em vista que há escolas do município que estão localizadas em áreas de difícil acesso.

Desde o ano de 2010, a administração municipal é responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental; anteriormente apenas a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental eram geridos pela secretaria de educação local.

¹¹ O documento que comprova a autorização da pesquisa, por parte da Secretaria Municipal de Educação, não foi anexado para evitar a divulgação de informações que não cumprem com o processo de sigilo assegurado nesta pesquisa.

A partir dessa alteração, o município passou por um período de adaptação, abrindo concurso para o preenchimento das vagas de professor em novembro de 2014, sendo a primeira convocação dos aprovados no início de 2015.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação conta com um total de 37 escolas, dois polos de educação integrada, um centro de atenção psicossocial e um polo de ensino superior.

A gestão e coordenação das escolas municipais, até o momento, são realizadas por professores indicados pela secretaria municipal de educação. Havia um cargo de coordenador pedagógico de EF da rede, que era ocupado por um professor efetivo da disciplina de EF. Esse profissional atuava nos dois níveis de ensino em que há gestão do município (Educação Infantil e Ensino Fundamental), e realizava junto aos professores de EF orientação pedagógica e organização de eventos promovidos pelo grupo, como Agita Galera, Jogos Estudantis e Semana da Educação Física.

Outras disciplinas do município (Matemática, Inglês, História, Geografia e Arte) também tinham um coordenador específico, e a cada duas semanas eles realizavam uma reunião pedagógica, que substituíam a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das unidades escolares, chamada de HTPC específico. Esse espaço era utilizado para o aprimoramento pedagógico dos professores e para o desenvolvimento de projetos ligados a cada disciplina.

No entanto, em Agosto de 2019, houve mudanças na rede de ensino que culminaram com alterações nas funções de alguns profissionais que atuavam diretamente na secretaria municipal de educação, deixando de existir o cargo de coordenação pedagógica específica para a EF e dessas outras disciplinas, modificando a nomenclatura e atuação para uma coordenação técnica, na qual esses profissionais foram designados à orientação e ao suporte das unidades escolares do município.

O professor que estava na função de coordenador de EF manteve algumas das atividades junto ao grupo de docentes da disciplina, a fim de encerrar alguns processos iniciados no primeiro semestre como, por exemplo, os jogos estudantis do município. Também deu continuidade às demandas relativas a esta pesquisa, honrando os acordos realizados no começo desta investigação. Por isso, ainda que exercesse outra função a partir do segundo semestre do ano de 2019, para

esta pesquisa e para os professores durante o encontro realizado em novembro do mesmo ano, mantivemos o entendimento daquele profissional como coordenador de EF.

Em relação à Educação Física escolar, no ano de 2019, o município contou com 37 professores formados em Educação Física nas disciplinas de “Educação Física”, “Esporte e Movimento” e “Corpo, Gesto e Movimento”, distribuídos em Educação Infantil e Ensino Fundamental nas modalidades de ensino regular e de tempo integral. Além desses, havia 9 professores que atuaram na disciplina de “Jogos Pedagógicos”, que também pode ser ministrada por professores de Matemática. Totalizando 46 docentes formados em EF ministrando aulas na Educação Básica.

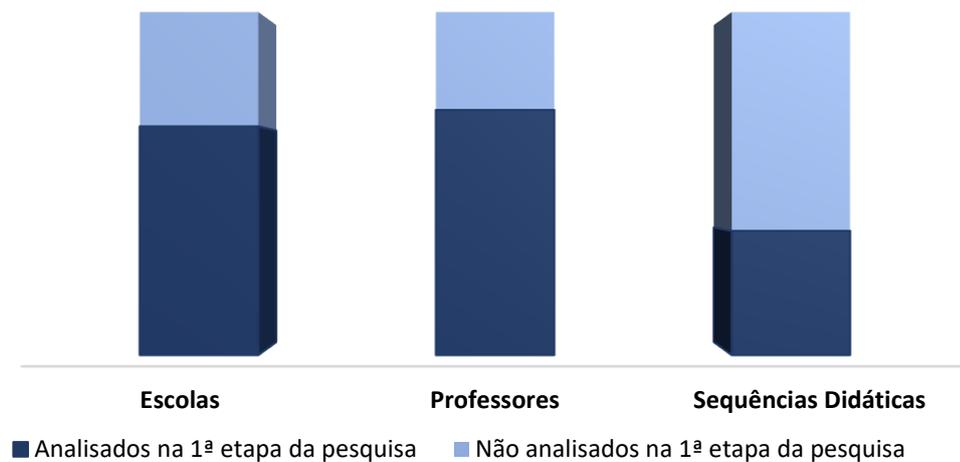
Atualmente, os professores da disciplina de EF têm como matriz curricular o projeto desenvolvido pelo governo estadual. Houve, durante os anos de 2018 e 2019, a realização de encontros entre professores da rede de ensino municipal, com o propósito de construir o próprio currículo, processo que foi interrompido, também, em agosto de 2019.

3.2 DA PESQUISA DOCUMENTAL COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E COM A BNCC

Foram pesquisadas 18 SD do ano de 2018, sendo essas de cinco professores e de quatro escolas. Foram contabilizadas 97 expectativas de aprendizagem nessas SD. Esse número foi alcançado dentro de um universo de seis escolas de anos finais do Ensino Fundamental, sete professores de EF para os 8º e 9º anos e 48 SD¹² desenvolvidas por esses docentes. O Gráfico 1 mostra a relação entre o universo da rede de ensino no ano de 2018 e as escolas, docentes e SD que foram analisados na 1ª etapa da pesquisa.

¹² Chegamos a essa quantidade de 48 SD a partir da multiplicação entre escolas, anos escolares (8º e 9º anos) e número de SD desenvolvidas para cada ano escolar. Porém, é possível que nem todos os docentes tenham criado todos os planos de ensino necessários, diminuindo a quantidade de SD desenvolvidas para os 8º e 9º anos em 2018. Tivemos acesso a apenas 18 SD.

Gráfico 1 - Universo da Rede de Ensino na 1ª Etapa da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em algumas ocasiões, os professores repetiram o planejamento do bimestre anterior, nesse caso, entendemos que não havia a necessidade de mencionar novamente os objetivos. No entanto, em outros momentos, havia a repetição da expectativa de aprendizagem, mudando o contexto da aplicação, como por exemplo, o tema da SD; nesse caso, optamos por manter a expectativa de aprendizagem, haja vista que esta pode ser analisada na relação com outra unidade temática ou outro objeto de conhecimento.

Na BNCC foram registradas 21 habilidades para os 8º e 9º anos.

3.3 DA REALIZAÇÃO DO ENCONTRO COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Após a análise dos dados coletados na pesquisa documental (1ª etapa) realizamos, em novembro de 2019, a 2ª etapa deste estudo. Os participantes desse encontro foram definidos pela Secretaria Municipal de Educação, abarcando todos os professores formados em EF, mesmo aqueles que estavam atuando nos componentes curriculares “Esporte e Movimento”, “Corpo, Gesto e Movimento” e “Jogos Pedagógicos”. Assim, participaram da roda de conversa não somente os docentes que tiveram SD analisadas na 1ª etapa, mas houve o entendimento que o assunto a ser discutido seria de interesse de todos os professores de EF, viabilizando e cumprindo com a demanda da administração de providenciar estudos e reflexões sobre a BNCC e os efeitos que a causará nas unidades escolares.

Foi emitida uma circular interna (FIGURA 2) para as unidades escolares convocando os professores de EF a participarem do encontro. O evento foi anunciado como “Reunião com pauta formativa sobre as Dimensões do Conhecimento (referentes à BNCC)”, a ser realizado em uma das escolas do município, em período letivo.

Figura 2 - Circular interna da Secretaria Municipal de Educação do dia 05/11/2019

Senhores Diretores

CRONOGRAMA DE REUNIÕES						
Dia	Dia da Semana	Evento	Público Alvo	Local	Horário	Observação
06/11	Quarta-feira				Das 15h00 às 17h00	
07/11	Quinta-feira	Reunião com pauta formativa sobre Dimensões do Conhecimento (referentes à BNCC)	Professores de Educação Física (incluindo os atribuídos em Esporte e movimento; Corpo Gesto e Movimento; e Jogos Pedagógicos)	EM	Das 08h00 às 12h00h	Levar material para anotações
09/11	Sábado				08h00 às 12h00	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (informações foram omitidas visando a manutenção da privacidade)

Estiveram no encontro 32 professores, o coordenador de EF¹³ da rede de ensino do município e o pesquisador. No ano de 2019, essa rede contava com 46 professores formados em EF atuando nos componentes curriculares: Educação Física, Esporte e Movimento, Jogos Pedagógicos e Corpo, Gesto e Movimento. O Gráfico 2 indica a porcentagem de professores da rede de ensino que participaram da roda de conversa.

¹³ Lembramos que, para efeito desta pesquisa, consideramos a manutenção do cargo de coordenador de Educação Física durante o 2º semestre de 2019.

Gráfico 2 - Universo da Rede de Ensino na 2ª Etapa da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

No começo do encontro foi explicado que se tratava, ao mesmo tempo, de uma pesquisa acadêmica e de uma troca de experiências e reflexões acerca da inserção da BNCC na rede de ensino. Distribuímos os Termos de Consentimento, apontando os objetivos do estudo, os riscos para os participantes e a possibilidade de não participar. Anunciamos e solicitamos autorização para gravação de áudio, para posterior transcrição. O coordenador de EF manifestou para o grupo a importância daquela roda de conversa para a Secretaria de Educação do município. Entregamos a todos os participantes uma cópia assinada do TCLE e um quadro com sugestão de proposição e escrita de expectativas de aprendizagem para as oito DC (APÊNDICE B), criada a partir da análise da BNCC e das SD e das leituras realizadas durante a 1ª etapa deste estudo.

Na sequência, explanamos sobre a organização do encontro, explicamos que teríamos três momentos distintos: 1. Apresentação das DC, dos dados observados nas SD e na BNCC, exposição das expectativas de aprendizagem e habilidades relacionadas a cada uma das dimensões encontradas nos documentos e apresentação de possibilidades pedagógicas para o uso das DC; 2. Discussão das informações apresentadas anteriormente, refletindo sobre o que já desenvolvemos e o que poderíamos aprimorar em relação à BNCC e às DC; 3. Atividade com o grupo

de professores de propor/construir expectativas de aprendizagem relacionadas com as DC para um tema sorteado.

Para o primeiro momento deste encontro, desenvolvemos uma apresentação de *slides* conduzindo a fala do pesquisador e mostrando gráficos e conceitos relacionados com as DC, solicitamos que os professores guardassem as dúvidas e comentários para o segundo período. Na segunda parte, os docentes manifestaram opiniões, dúvidas e sugestões relacionadas ao uso das DC e da BNCC, conduzimos a conversa a partir das perguntas chave apresentadas anteriormente neste mesmo capítulo.

Por último, no terceiro momento, separamos os objetos de conhecimento de todos os anos escolares do Ensino Fundamental incluídos na BNCC e escolhemos por meio de um sorteio, junto com os professores, o tema a ser discutido. Foi escolhido a dança de salão, que é sugerida na base para os 8º e 9º anos. Conduzimos a atividade indicando todas as DC, uma por vez, e os professores se manifestaram quanto a estratégias e expectativas de aprendizagem que poderiam trabalhar naquele tema, para aqueles anos escolares, naquela dimensão.

Feitas as explicações metodológicas, partimos agora para discussão sobre os dados e conclusões desenvolvidas ao longo das duas etapas desta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Começamos neste momento a explorar e tratar das informações obtidas durante as etapas desta pesquisa. Neste capítulo apresentaremos, analisaremos e discutiremos os dados coletados nesta pesquisa, buscando dialogar sobre as DC em sua relação com as habilidades e com as unidades temáticas na BNCC e nos planos de ensino dos professores de EF da rede participante da pesquisa.

Discutiremos sobre características gerais das habilidades e das expectativas de aprendizagem descritas na base e nas SD, respectivamente, analisando como são apresentadas e quais competências buscam desenvolver. Na sequência, propomos uma reflexão acerca de cada uma das DC, destacando quais as potencialidades pedagógicas e como podem ser inseridas nos planos de ensino pelos professores de EF. Utilizaremos neste momento, além da análise documental, a discussão realizada com os professores de EF da rede municipal de ensino.

Iremos discorrer também sobre quais são as unidades temáticas e objetos de conhecimento tematizados na BNCC e nos planos de ensino, dialogando sobre como se relacionam com as DC. Por fim, iremos expor uma conclusão pedagógica daquilo que foi discutido nos itens anteriores, buscando manifestar possibilidades didáticas para o uso das DC.

4.1 AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM NA BNCC E NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste tópico apresentaremos os primeiros dados sobre como são apresentadas as habilidades e expectativas de aprendizagem na BNCC e nos planos de ensino, identificando as intenções pedagógicas e relacionando-as com as DC. A partir da análise dos verbos utilizados na descrição dos objetivos de aprendizagem, discutiremos as propostas educativas da base e dos professores de EF do município.

A fim de facilitar a visualização e compreensão do leitor, utilizaremos a “nuvem de palavras” como recurso visual. Serão incluídos em cada imagem os verbos que indicam algum desejo educativo. Na BNCC, esses verbos estão sempre no indicativo ou gerúndio. Nas sequências didáticas, os verbos estão em modos mais variados.

Para dialogar com esses termos, utilizaremos os grupos de competências cognitivas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (SÃO PAULO, 2009), que permitem inferir o grau de complexidade de cada habilidade. “Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” (SÃO PAULO, 2009, p. 14). Ressaltamos que esse modelo também se constrói com base na noção de competências e habilidades, a matriz do SARESP “foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação” (SÃO PAULO, 2009, p. 11). Esses grupos de competências não contemplam saberes atitudinais, não sendo, portanto, possível relacioná-los.

Assim, discutiremos sobre as habilidades propostas na BNCC e nas SD para os 8º e 9º anos na disciplina de EF, buscando reconhecer a aproximação que realizam com o conceito de competências e habilidades e com o grau de complexidade assumido pelas expectativas de aprendizagem nesses documentos.

Na base foram contabilizadas 21 habilidades na disciplina de EF para os 8º e 9º anos, apresentadas no Quadro 5. Em 11 das expectativas de aprendizagem há objetivos que abrangem mais de uma DC. Em 10 habilidades são propostos objetivos que se relacionam a apenas uma dimensão, sendo que três delas estão associadas à Análise, três se ligam à Compreensão, duas se associam ao Uso e Apropriação, à Construção de Valores e ao “Protagonismo Comunitário”, estando contempladas em uma habilidade cada.

Quadro 5 - Habilidades da Educação Física para os 8º e 9º anos na BNCC

Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF01)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A1) (A3) (A5) (A8)
2.	Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF02)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A2)
3.	Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF03)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A2) (A4)
4.	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. (EF89EF04)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A6)
5.	Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (EF89EF05)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A7)
6.	Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre. (EF89EF06)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A8)
7.	Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF89EF07)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A1) (A3) (A6)
8.	Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.). (EF89EF08)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A7)
9.	Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (EF89EF09)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A6)
10.	Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF10)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A1) (A3) (A6)

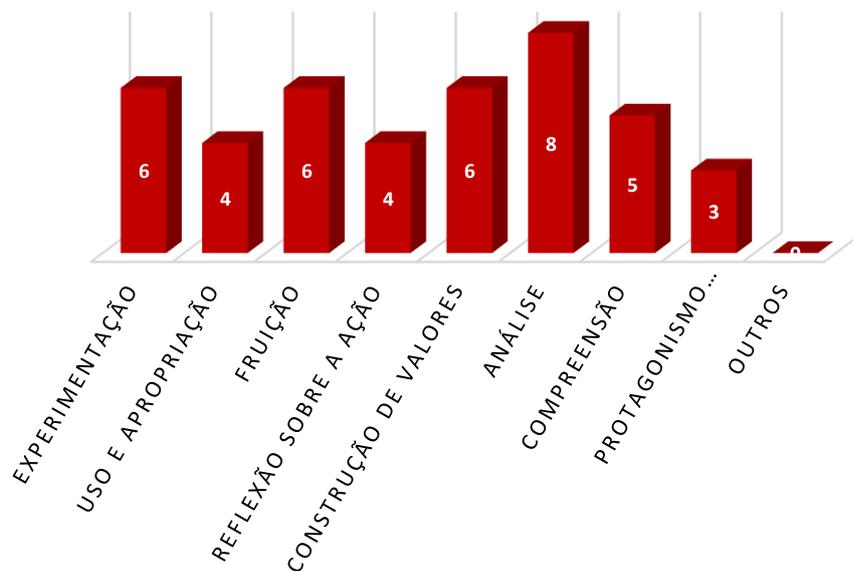
11.	Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo. (EF89EF11)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A6)
12.	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF12)	Dança de salão	(A1) (A3) (A4) (A5)
13.	Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF89EF13)	Dança de salão	(A2)
14.	Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF89EF14)	Dança de salão	(A5)
15.	Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem. (EF89EF15)	Dança de salão	(A7)
16.	Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF16)	Lutas do mundo	(A1) (A3) (A5)
17.	Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF17)	Lutas do mundo	(A2) (A4) (A6)
18.	Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem. (EF89EF18)	Lutas do mundo	(A5) (A7)
19.	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF19)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A1) (A3) (A8)
20.	Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. (EF89EF20)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A4) (A6)
21.	Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas. (EF89EF21)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A6) (A7)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessas 21 expectativas de aprendizagem da base, temos a abordagem de todas as DC, sendo que seis estão relacionadas à Experimentação (28,5%), quatro ao Uso e Apropriação (19%), seis à Fruição (28,5%), quatro à Reflexão Sobre a Ação (19%), seis à Construção de Valores (28,5%), oito à Análise (38%), cinco à Compreensão (23,8%) e três ao Protagonismo Comunitário (14,2%). Nenhuma

habilidade foi categorizada como “outros”. A soma das porcentagens supera 100% pois as habilidades abrangem mais de uma DC cada. Discutiremos com maior relevo essas porcentagens nos tópicos destinados a cada uma das DC. O Gráfico 3 mostra estes dados.

Gráfico 3 – Dimensões do Conhecimento nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessas habilidades, identificamos 28 verbos que sugerem alguma aprendizagem. Na Figura 3 podemos visualizar essas palavras, lembrando que, como relatado no capítulo 3, a dimensão (tamanho) do termo na imagem está relacionada com a quantidade de aparições do verbo nas habilidades da BNCC. Algumas delas aparecem tanto no modo infinitivo como no gerúndio, como é o caso do verbo “identificar/identificando” e “propor/propondo”. Nessas situações, mantivemos a escrita original.

Figura 3 - Verbos das habilidades para 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor em: <<https://www.wordclouds.com/>>

De antemão, assumimos o risco de retirar do contexto cada um desses verbos. Ressaltamos que buscamos inferir sobre o potencial que cada um deles carrega para a composição dos currículos ou planos de ensino, mas que, possivelmente, na medida em que se visualiza a descrição da habilidade na totalidade, é possível que haja um outro sentido ou objetivo para aquela expressão. Tentaremos, na medida do possível, identificar esses casos e trazê-los à tona na discussão.

Na observação da imagem, podemos reconhecer o destaque de alguns verbos como “experimental”, “fruir”, “identificar”, “discutir” e “valorizando”. Essas cinco palavras são as mais citadas nas habilidades da BNCC. Dessas, entendemos que duas conectam-se aos saberes atitudinais (“fruir” e “valorizar”), o que demonstra preocupação dos autores com o gozo e a satisfação em relação aos elementos da CCM e com o convívio harmonioso entre os atores escolares. Na habilidade 19, há a presença desses dois verbos, que reforçam o entendimento aqui exposto: “Experimental e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental” (BRASIL, 2017, p. 239).

Essa é uma característica da base na disciplina de EF. A competência específica 10 retrata a importância de se desenvolverem sentimentos positivos em relação ao contato e à convivência com o objeto de estudo da área: “Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, 2017, p. 223). Destacamos a congruência entre o processo de apropriação e desfrute dos elementos da CCM com o amadurecimento das relações interpessoais que considera, respeita e estima a produção do grupo, inclusive em termos de aprimorar a qualidade da convivência em sociedade e de assumir o papel de fomento e ampliação do uso das manifestações corporais na comunidade.

Dois dos termos mais utilizados nas habilidades da base, os verbos “identificar” e “experimentar”, sugerem aprendizagens em um nível de complexidade pequeno. Associamos essas ações ao grupo I da tabela do SARESP (2009).

Utilizando a prova¹⁴ como referência, o grupo I aponta duas importâncias a serem realizadas pelos alunos: “registrar perceptivamente o que está proposto nos textos, imagens, tabelas ou quadros e interpretar este registro como informação que torna possível assimilar a questão e decidir sobre a alternativa que julgam mais correta” (SÃO PAULO, 2009, p. 16). Essas ações são condições primárias na apropriação completa das manifestações. Assim como são necessárias para se chegar a uma resposta na prova, são importantes para o aluno conhecer e interagir com os elementos da CCM.

Desse modo, nesse grupo, habilidades como “observar, identificar, descrever, localizar, diferenciar ou discriminar, constatar, reconhecer, indicar, apontar” (SÃO PAULO, 2009, p. 16) são movimentos que o sujeito realiza para uma adequada interpretação do problema e para a tomada de decisão (SÃO PAULO, 2009). Além da palavra já citada, incluímos como pertencentes a esse conjunto, outros verbos presentes na “nuvem de palavras” anterior: diferenciar, identificando, verificar, observar e reconhecendo.

O grupo II envolve competências para realizar, “caracterizam-se pelas capacidades de o aluno realizar os procedimentos necessários às suas tomadas de

¹⁴ “Prova”, nesse caso, é o instrumento, muito comumente utilizado pelos docentes, para avaliar a aprendizagem do aluno.

decisão em relação às questões ou tarefas propostas na prova” (SÃO PAULO, 2009, p. 18), ou seja, a ação de observar e interpretar o fenômeno é facilitada na medida em que o sujeito utiliza alguns procedimentos como: “classificar, seriar, ordenar, conservar, compor, decompor, fazer antecipações, calcular, medir, interpretar” (SÃO PAULO, 2009, p. 18).

Buscamos identificar verbos que possibilitassem a interação e, conseqüentemente, a interpretação de um elemento da CCM. Tivemos dificuldade nessa tarefa olhando para as palavras de maneira isolada, por isso recorreremos ao contexto de alguns termos descritos na base. Entre algumas possibilidades, destacamos os verbos “praticar”, “utilizar”, “usando” e “adotando”:

Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, **usando** habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF02)

Formular e **utilizar** estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF03)

Planejar e **utilizar** estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF89EF13)

Planejar e **utilizar** estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF17)

Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, **adotando** procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF16) (BRASIL, 2017, p. 236-239) (grifo nosso).

Nesses casos, os verbos “praticar” e “usando” são expostos com o intuito de promover o conhecimento sobre alguns esportes e suas lógicas internas e sobre habilidades técnico-táticas básicas. São, portanto, recursos para a interpretação desses fenômenos.

Os verbos “utilizar” e “adotando” pressupõem uma elucidação anterior e uma ação como resultado dessa interpretação. A ação de “utilizar” está, nessas habilidades, subordinada aos verbos “formular” ou “planejar”, sendo um procedimento que surge como desfecho de movimentos anteriores realizados pelo sujeito. Da mesma maneira, “adotando” implica uma interpretação anterior acerca dos perigos da manifestação. Assim, associados ao grupo II, indicamos a presença, na Figura 3, dos verbos “praticar” e “usando”.

O grupo III envolve competências cognitivas operatórias, sendo os grupos I e II meio para o desenvolvimento desses esquemas. “Referem-se, assim, a operações mentais mais complexas, que envolvem pensamento proposicional ou

combinatório, graças ao qual o raciocínio pode ser agora hipotético-dedutivo” (SÃO PAULO, 2009, p. 19). Assim, são operações cognitivas que exigem do aluno domínio dos conceitos, via interpretação, e capacidade de abstração, a fim de formular respostas adequadas ao problema.

As habilidades relativas a este grupo são:

Analisar fatos, acontecimentos ou possibilidades na perspectiva de seus princípios, padrões e valores; aplicar relações conhecidas em situações novas, que requerem tomadas de decisão, prognósticos ou antecipações hipotéticas; formular julgamentos de valor sobre proposições; criticar, analisar e julgar em situações relativas a temas não redutíveis à experiência estrito senso; formular ou compreender explicações causais que envolvem relações e situações complexas; apresentar conclusões, fazer proposições ou compartilhar projetos em grande escala ou domínio abrangente; argumentar ou fazer suposições que envolvem grande número de relações ou perspectivas; fazer prognósticos que implicam interpretações não redutíveis a casos conhecidos; fazer generalizações ou deduções que implicam bom domínio da lógica; apresentar justificativas ou explicações sobre acontecimentos, experiências ou proposições (SÃO PAULO, 2009, p. 19).

Entre os verbos mais usados na base, identificamos que “discutir” é uma ação que demanda interpretação e capacidade de construir argumentos sobre o fenômeno. Além deste, agrupamos a esse conjunto, os termos: “solucionar”, “contribuir”, “formular”, “planejar”, “problematizar”, “superar”, “adotando”, “produzindo”, “propor”, “apropriar”, “analisar”, “minimizando”, “utilizar” e “propondo”.

Ao grupo III foi possível associar a maior quantidade de palavras apresentadas na “nuvem de palavras”, o que indica a expectativa dos autores do documento em desenvolver competências mais complexas para essa faixa etária. Entendemos ser um acerto da base, é preciso nesses anos escolares, estimular e tratar de habilidades que desequilibrem o aluno, possibilitem o domínio dos conceitos e potencializem a postura crítica e propositiva em relação aos conteúdos.

Nessas expectativas de aprendizagem, reconhecemos partes da pedagogia voltada ao desenvolvimento de competências. Projetar nos currículos habilidades como observar, verificar, propor, formular, analisar, diferenciar, solucionar, entre outras, é aproximar-se da perspectiva de aprimoramento de capacidades voltadas ao mundo do trabalho. Não que essas qualidades não sejam aproveitadas em outras dimensões da vida em sociedade, mas a pretensão parece mesmo ser o aprimoramento de ferramentas voltadas às atividades econômicas.

Por outro lado, alguns verbos sugerem uma ampliação do conceito de competências e habilidades; citamos as palavras “experimental”, “fruir”, “valorizar” e “discutir”. Identificamos nesses termos potencial para o desenvolvimento de habilidades para além do mundo do trabalho, contemplando “competências que possibilitam pensar e agir no mundo em busca de melhores condições de vida para todos em um sistema democrático” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 115).

Nesse sentido, experimentar e conhecer diferentes elementos da CCM, desfrutar e valorizar essas manifestações e realizar uma análise crítica sobre elas, são expectativas que tencionam o aprimoramento de saberes significativos para as relações sociais e para o enfrentamento das injustiças.

Analisando as 18 SD dos professores de EF, foram identificadas 97 expectativas de aprendizagem, apresentadas no Quadro 6. Em 84 delas, o objetivo relaciona-se a apenas uma DC, 13 expectativas relacionam-se a duas dimensões, e nenhuma se relaciona com três ou mais conjuntos. Esses números são indicativos de uma construção mais realista dos planos de ensino do que da BNCC, o excesso de objetivos dentro de uma mesma habilidade é problemático na perspectiva de abordar tudo aquilo que se planeja, não há clareza no que se pretende. Nesse sentido, a descrição de expectativas mais simples e plausíveis de serem alcançadas, tende a ser mais efetivo no processo educativo. Sobre isso, Betti (2018, p. 166) relata que “quanto ao modo como foram redigidas as ‘Habilidades’, percebo algumas dificuldades. Várias delas acumulam mais de um objetivo de aprendizagem na mesma redação, e poderiam ser desdobradas”.

Quadro 6 - Expectativas de aprendizagem nas sequências didáticas

Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Confeccionar, em grupos, as bandeiras que dos países que estarão na Copa do Mundo	P01	(Copa do Mundo) ¹⁵	(A7)
2.	Interpretar de forma mais clara o significado do Hino Nacional Brasileiro	P01	(Copa do Mundo)	(A9)
3.	Valorização do Hino Nacional	P01	(Copa do Mundo)	(A9)
4.	Autonomia e protagonismo durante a participação nos Jogos Estudantis	P01	(Jogos Estudantis)	(A8)
5.	Vivenciar as atividades que selecionará das equipes para os Jogos Estudantis	P01	(Jogos Estudantis)	(A9)

¹⁵ Nas expectativas 1 à 5 (QUADRO 6) o professor não escreveu o tema da SD. “Copa do Mundo” ou “Jogos Estudantis” são interpretações nossa.

6.	Adotar hábitos saudáveis e proativos	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A3)
7.	Compreender algumas questões de saúde ligadas ao consumo energético	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A6)
8.	Compreender o papel das atividades físicas no gasto energético	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A6)
9.	Controlar o seu próprio equilíbrio energético, tendo consciência do valor energético dos alimentos que consome	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A6)
10.	Valorizar a prática esportiva	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A3)
11.	Assumir um protagonismo sobre suas práticas, não apenas como gerenciadores, mas também como criadores	P01	Jogos	(A2) (A8)
12.	Compreender e analisar os jogos que eles vivenciam	P01	Jogos	(A6) (A7)
13.	Recriar e vivenciar diferentes tipos de jogos	P01	Jogos	(A1) (A4)
14.	Quais esportes gostariam de vivenciar	P02	Esportes não convencionais	(A3)
15.	Quais experiências os alunos possuem nessas modalidades	P02	Esportes não convencionais	(A4)
16.	Quais variações podem ser feitas para adaptar a escola	P02	Esportes não convencionais	(A4)
17.	Que consigam compreender a complexidade do mundo esportivo	P02	Esportes não convencionais	(A7)
18.	Que os alunos conheçam esportes não divulgados em mídia popular	P02	Esportes não convencionais	(A1) (A7)
19.	Que os alunos melhorem sua visão crítica	P02	Esportes não convencionais	(A7)
20.	Que os alunos sejam capazes de entender determinados esportes	P02	Esportes não convencionais	(A6) (A7)
21.	Que os alunos vivenciem esportes não convencionais	P02	Esportes não convencionais	(A1)
22.	Que tenham a possibilidades de vivenciar esportes tidos como de elite	P02	Esportes não convencionais	(A1)
23.	Quais adaptações eles realizam nos esportes, quando jogado na rua	P02	Futebol de campo	(A7)
24.	Quais regras eles conhecem e o que dá para adaptar	P02	Futebol de campo	(A4)
25.	Que os alunos conheçam as regras dos esportes e possa aplicar em jogo	P02	Futebol de campo	(A2)
26.	Que os alunos melhorem o senso crítico	P02	Futebol de campo	(A7)
27.	Que os alunos sejam capazes de acompanhar esporte pela tv	P02	Futebol de campo	(A6)
28.	Que os alunos sejam capazes de construir sua própria identidade, sua própria maneira de jogar	P02	Futebol de campo	(A4)
29.	Que os alunos tenham olhar crítico sobre os esportes	P02	Futebol de campo	(A7)

30.	Que possam se expressar de várias maneiras durante o jogo	P02	Futebol de campo	(A3)
31.	Que respeitem os colegas dentro e fora do ambiente escolar, no campeonato	P02	Futebol de campo	(A5)
32.	Conhecer a história e regras do atletismo	P03	Atletismo	(A2) (A7)
33.	Conhecer os princípios operacionais do esporte individual	P03	Atletismo	(A6)
34.	Dominar e ser capaz de vivenciar explorando os princípios do esporte individual	P03	Atletismo	(A2)
35.	Identificar os princípios operacionais do esporte individual, nos jogos e brincadeiras realizadas em aula	P03	Atletismo	(A6)
36.	Vivenciar com o mínimo de conflito, respeitando os demais	P03	Atletismo e jogos e brincadeiras	(A5)
37.	Compreender o uso das ações técnicas do basquete	P03	Basquete	(A6)
38.	Conhecer a história do basquete e suas principais regras	P03	Basquete	(A2) (A7)
39.	Construir regras mais acessíveis	P03	Basquete	(A4)
40.	Identificar as dificuldades de se praticar o basquete	P03	Basquete	(A4)
41.	Valorizar a história do esporte	P03	Basquete	(A3)
42.	Vivenciar o jogo em harmonia com os amigos, transformando o jogo em algo saudável e interessante para todos	P03	Basquete	(A5)
43.	Compreender as técnicas da GR	P03	Ginástica rítmica	(A6)
44.	Conhecer a cultura corporal de movimento que a GR oferece	P03	Ginástica rítmica	(A9)
45.	Construir regras e sequências mais acessíveis em relação a GR	P03	Ginástica rítmica	(A4)
46.	Identificar as dificuldades de se realizar alguns movimentos da GR	P03	Ginástica rítmica	(A4)
47.	Valorizar a modalidade da GR e vivenciar a GR de modo prazerosos, interessante e saudável	P03	Ginástica rítmica	(A1) (A3)
48.	Conhecer as variadas brincadeiras populares, jogos cooperativos e esportes de competição	P03	Jogos e brincadeiras	(A1)
49.	Aperfeiçoar seu repertório corporal a partir das características dos personagens	P03	Teatro: Saltimbancos	(A9)
50.	Conhecer e compreender a importância de interpretar personagens para um auto conhecimento	P03	Teatro: Saltimbancos	(A9)
51.	Valorizar e vivenciar a mensagem que o texto teatral trará para nossa vivência	P03	Teatro: Saltimbancos	(A9)
52.	Compreender o uso das ações técnicas do vôlei	P03	Vôlei	(A6)
53.	Conhecer a história do vôlei e suas principais regras	P03	Vôlei	(A2) (A7)
54.	Construir regras mais acessíveis	P03	Vôlei	(A4)

55.	Identificar as dificuldades de se praticar o vôlei	P03	Vôlei	(A4)
56.	Valorizar a história do esporte	P03	Vôlei	(A3)
57.	Vivenciar o jogo em harmonia com os amigos, transformando o jogo em algo saudável e interessante para todos	P03	Vôlei	(A5)
58.	Compartilhar os materiais e zelar por eles	P04	Badminton	(A5)
59.	Compreender e seguir as normas de convivência e regras da atividade	P04	Badminton	(A2) (A5)
60.	Conhecer o esporte Badminton	P04	Badminton	(A1)
61.	Construir estratégias no decorrer das atividades, e proporem atividades relacionadas ao Badminton para se trabalhar no final do mês	P04	Badminton	(A4)
62.	Desenvolvimento da autonomia	P04	Badminton	(A2)
63.	Explorar diferentes estratégias de compreender o esquema corporal e limitações do corpo	P04	Badminton	(A6)
64.	Identificar e descrever o esporte badminton e seu contexto histórico	P04	Badminton	(A7)
65.	Organização individual e coletiva	P04	Badminton	(A5)
66.	Praticar atividades lúdicas individuais, pequenos e grandes grupos	P04	Badminton	(A9)
67.	Respeito à diversidade	P04	Badminton	(A5)
68.	Uma boa convivência aluno – professor – escola – comunidade	P04	Badminton	(A5)
69.	Vivenciar diferentes possibilidades de movimentos corporais	P04	Badminton	(A1)
70.	Identificar a importância da capoeira na cultura brasileira	P05	Capoeira	(A7)
71.	Vivenciar situações de jogo da capoeira	P05	Capoeira	(A1)
72.	Compreender a importância da participação no processo educativo	P05	Conhecendo o funcionamento do corpo, relacionando com o cotidiano	(A5)
73.	Distinguir as habilidades (velocidade, agilidade, flexibilidade, força...) e os usos no cotidiano	P05	Conhecendo o funcionamento do corpo, relacionando com o cotidiano	(A6)
74.	Compreender a importância da participação no processo educativo	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
75.	Compreender princípios gerais de jogos coletivos (ataque, defesa, circulação)	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A6)
76.	Diferenciar jogos competitivos de cooperativos	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A6)
77.	Participar da elaboração de acordos de convivência	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)

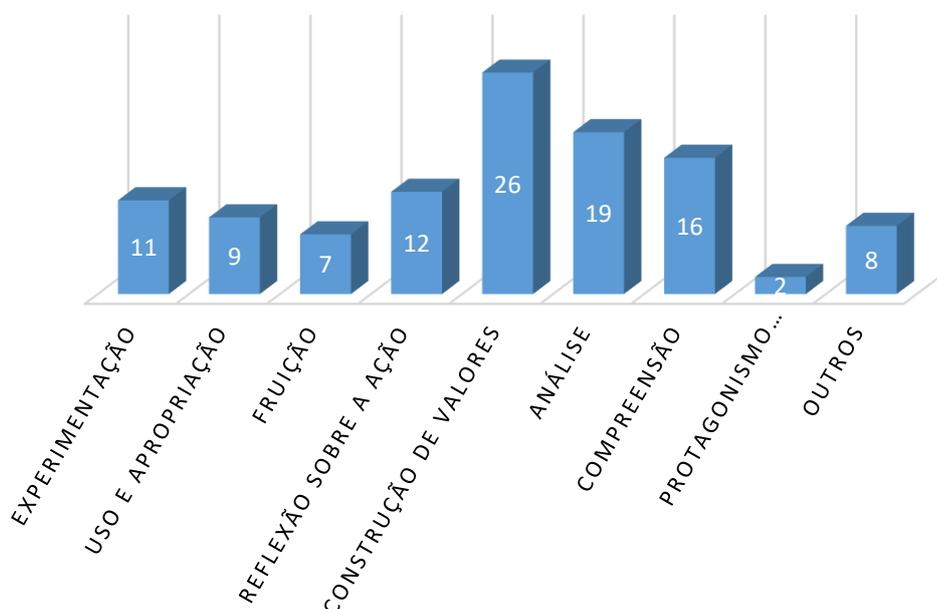
78.	Participar, colaborar e se responsabilizar pela qualidade das aulas	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
79.	Valorizar a construção de acordos coletivos	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
80.	Valorizar o jogo e a brincadeira em detrimento da vitória	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
81.	Vivenciar situações de competição e de cooperação	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A1)
82.	Zelar pelo cumprimento dos acordos de convivência	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
83.	Identificar os sistemas e as principais regras de jogo do esporte coletivo	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A2) (A6)
84.	Participar, colaborar e se responsabilizar pela qualidade das aulas	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A5)
85.	Reconhecer ações técnico-táticas dos esportes coletivos	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A6)
86.	Valorizar a construção de acordos coletivos	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A5)
87.	Valorizar o jogo e a brincadeira em detrimento da vitória	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A5)
88.	Vivenciar habilidades gerais de jogos coletivos (passe, ataque, defesa, circulação) e algumas situações de organização tática	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A1) (A6)
89.	Zelar pelo cumprimento dos acordos de convivência	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A5)
90.	Compreender a importância da participação no processo educativo	P05	Práticas corporais	(A5)
91.	Compreender a importância das práticas corporais na vida	P05	Práticas corporais	(A6) (A7)
92.	Participar da elaboração de acordos de convivência	P05	Práticas corporais	(A5)

93.	Participar, colaborar e se responsabilizar pela qualidade das aulas	P05	Práticas corporais	(A5)
94.	Valorizar a construção de acordos coletivos	P05	Práticas corporais	(A5)
95.	Valorizar o jogo e a brincadeira em detrimento da vitória	P05	Práticas corporais	(A5)
96.	Zelar pelo cumprimento dos acordos de convivência	P05	Práticas corporais	(A5)
97.	Identificar práticas corporais da comunidade escolar e do seu entorno: espaços, tempos e interesses	P05	Práticas corporais da comunidade escolar	(A7)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessas 97 expectativas, também temos a inclusão de expectativas relacionadas a todas as oito DC. Além dessas, temos objetivos de aprendizagem que foram associadas à categoria “outros”. Assim, 11 expectativas de aprendizagem estão concatenadas à Experimentação (11,3%), 9 ao Uso e Apropriação (9,2%), 7 à Fruição (7,2%), 12 à Reflexão Sobre a Ação (12,3%), 26 à Construção de Valores (26,8%), 19 à Análise (19,5%), 16 à Compreensão (16,4%), 2 ao Protagonismo Comunitário (2%) e 8 a “outros” (8,2%). Lembramos que a soma das porcentagens supera 100%, pois há expectativas de aprendizagem que se relacionam a mais de uma DC. O Gráfico 4 apresenta essas informações.

Gráfico 4 – Dimensões do Conhecimento nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos verificar que há predominância de objetivos de aprendizagem relacionados à Construção de Valores, seguida pela Análise e Compreensão. Por outro lado, o Protagonismo Comunitário, Fruição e Uso e Apropriação são as DC menos abordadas pelos professores.

Detalharemos esses números nos tópicos relativos a cada DC, no entanto, podemos fazer algumas ponderações: 1. Os professores valorizam conhecimentos conceituais (Análise e Compreensão), tanto relativos à conhecimentos sobre o funcionamento dos temas, quanto relativos aos saberes ligados ao contexto sociocultural e histórico dos elementos da CCM; 2. Há grande preocupação com saberes atitudinais (Construção de Valores); 3. Há pouco estímulo à apreciação estética dos conteúdos (Fruição); 4. Noções de protagonismo comunitário não foram desenvolvidas pela maioria dos professores (Protagonismo Comunitário).

Para ajudar na compreensão de como se dá a abordagem de cada uma das DC, elaboramos o Gráfico 5, que mostra a composição de cada dimensão. Esse esquema indica se todos os professores incluíram expectativas de aprendizagem relacionadas a todas as DC e qual a magnitude de cada docente na formação dos números citados no Gráfico 4. Para construir esse esquema, separamos o número de vezes que foram interpeladas cada DC por cada professor, e dividimos pela quantidade de SD analisadas do docente, encontrando a média de abordagem da dimensão por professor. Por exemplo, na Experimentação, temos que o P01¹⁶, em média, inclui 0,25 expectativas de aprendizagem (relacionadas a essa dimensão) por SD (uma expectativa a cada quatro SD), o P02¹⁷ 1,5 expectativas, P03¹⁸ 0,66 expectativas, P04¹⁹ 2,0 expectativas e o P05²⁰ 0,37 expectativas a cada SD.

¹⁶ P01 teve quatro SD analisadas.

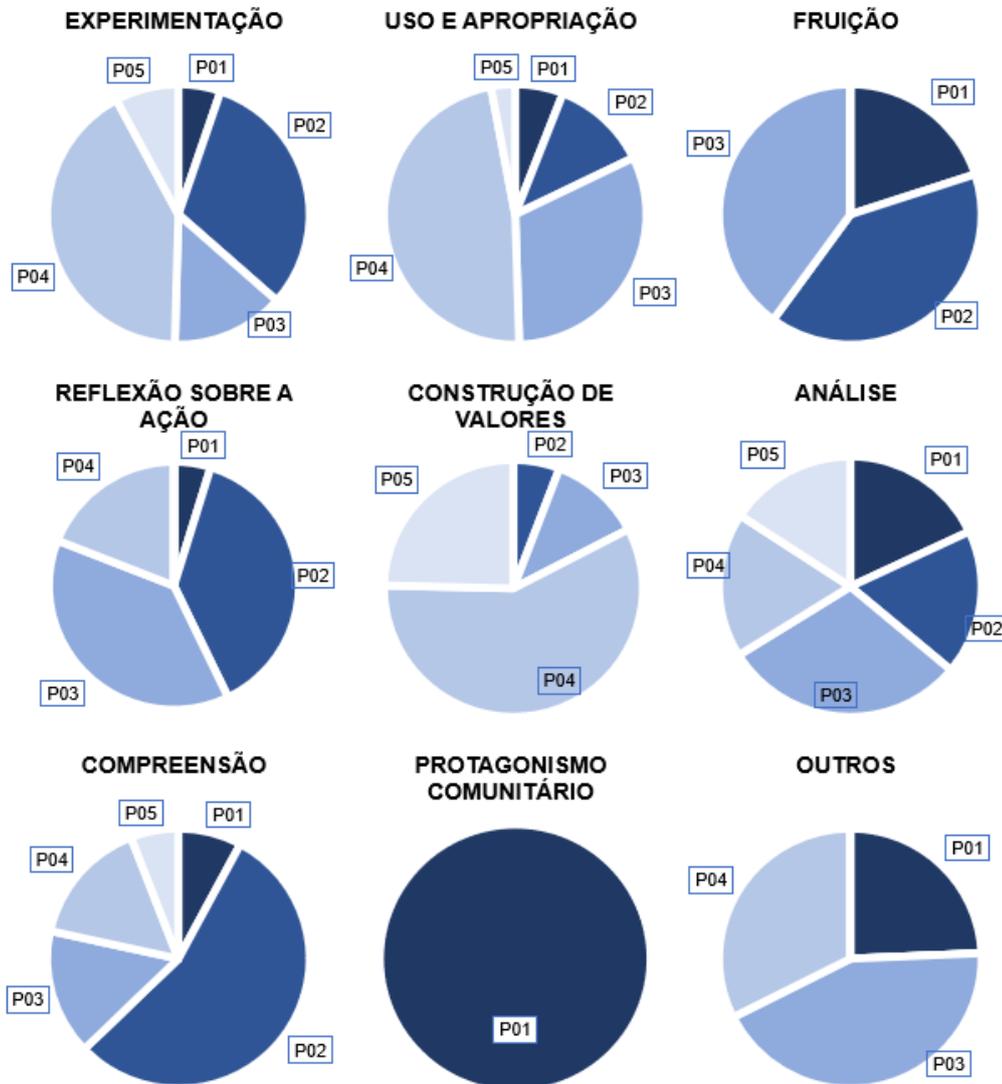
¹⁷ P02 teve duas SD analisadas.

¹⁸ P03 teve três SD analisadas.

¹⁹ P04 teve uma SD analisada.

²⁰ P05 teve oito SD analisada.

Gráfico 5 - Composição das Dimensões do Conhecimento nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Temos assim que o P02 e o P04 incorporam mais expectativas de aprendizagem relativas à Experimentação nos seus planos de ensino. Se associarmos esse esquema ao Gráfico 4, podemos concluir que esses docentes (P02 e P04) são os maiores responsáveis pelos 11 objetivos agrupados nessa dimensão.

Das nove categorias do eixo temático A, como mostra o Gráfico 5 (as oito dimensões e a categoria “outros”), quatro foram abordadas por todos os docentes e cinco tiveram algum docente que não contribuiu com o conjunto (Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Protagonismo Comunitário e “outros”). Dois docentes não tiveram expectativas associadas aos grupos Fruição e “outros”; no caso

da Reflexão Sobre a Ação e da Construção de Valores, um docente não teve objetivos ligados a essas DC, e o Protagonismo Comunitário foi abordado por apenas um professor.

Das DC mais abordadas nas SD, podemos verificar que Análise possui grande equilíbrio, sendo inseridas nos planos de ensino dos professores em quantidade similar. Objetivos de aprendizagem relacionados à Compreensão são bastante utilizados pelo P02, enquanto a Construção de Valores é parte significativa das SD do P04, assim, este docente ajudou a alavancar os números dessa DC.

Na descrição dos objetivos de aprendizagem dos planos de ensino, vemos que algumas são construídas a partir de algum conteúdo, e não de uma habilidade. A expectativa 67 (QUADRO 6), por exemplo, aspira à aprendizagem do conteúdo “respeito à diversidade”, mas não ao desenvolvimento da habilidade de respeitar.

Outra diferença em relação a BNCC é que nas SD nem sempre a descrição realizada pelo docente permite a observação e interpretação daquilo que se pretende. A expectativa 15 (QUADRO 6) é um exemplo de escrita que não explicita uma aprendizagem ou não é precisa na sua intenção: quais experiências os alunos possuem nessas modalidades. Na expectativa 20 (QUADRO 6) o contexto em que está inserido o verbo “entender” não permite analisar o que o professor pretendia, o objetivo é genérico na sua descrição.

No encontro com os professores de EF da rede municipal de ensino, a escrita e a ausência de algumas expectativas de aprendizagem foi tema de discussão. Em alguns casos, os participantes se mostraram preocupados com a forma de manifestar os objetivos nas SD.

Um dos docentes indagou sobre a padronização da escrita e da falta que isso fez para a identificação das intenções pedagógicas dos planos de ensino:

P20: Mas olhando os planos de ensino você sentiu falta na padronização da escrita para identificar ou na construção do conteúdo em si dos planos de ensino?

PESQUISADOR: Eu acho que a padronização da escrita, até por isso que proponho aqui, é importante, mas é importante para eu interpretar, de repente para o professor, ele interpreta, ele sabe do que se trata.

CEF: Mas aí, complementando, a gente sabe que a comunicação é uma coisa crítica em todo o âmbito da secretaria, quanto mais clareza nas informações, mais fácil. A gente tem um exemplo disso, teve escola que avisou em cima da hora a convocação sobre hoje, gente que estava convocando pedagogo, por estar escrito lá entre parênteses "Público Alvo: Professor de Educação Física, incluindo quem dá aula de Corpo Gesto e Movimento" por que se não viria só os que dão aula da disciplina, do componente curricular da Educação Física. Todos formados em Educação Física (RODA DE CONVERSA).

Fica evidente que uma escrita apropriada é sim importante, tanto para o docente quanto para aqueles que, de alguma maneira, ligam-se ao que é desenvolvido nas aulas de EF. No primeiro caso, entende-se que o planejamento é um documento que deve acompanhar o profissional da educação, servindo para ser revisitado e corrigir rotas pedagógicas, o que pode não acontecer caso o professor tenha dificuldade em lembrar qual a intenção planejada para aquela aula ou turma. Libâneo (1994, p. 226) lembra que “o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados”. É, portanto, imperativo que esse documento seja claro e objetivo.

No segundo caso, as SD são documentos que devem ser encaminhados para a coordenação pedagógica acompanhar o trabalho que está sendo desenvolvido nas aulas de EF. Além disso, é conveniente a clareza nas informações dos planos de ensino para orientar algum professor que venha a assumir as aulas de modo temporário ou definitivo. Assumimos também que o planejamento é um documento público, no qual familiares ou outros atores escolares podem acompanhar a proposta pedagógica. Assim, uma SD bem construída pode favorecer a qualidade da ação docente, contribuir com a transparência nas trocas de informações e prestigiar o trabalho do profissional.

Podemos identificar na roda de conversa outro problema na elaboração das SD, que é a ausência de objetivos que fazem ou fizeram parte do desenvolvimento do conteúdo. No trecho a seguir, durante a reflexão sobre o Protagonismo Comunitário, alguns professores manifestaram que, por vezes, deixam de escrever expectativas de aprendizagem que estimulam nos alunos:

P03: Vocês sabem que eu trabalho alguns projetos paralelos com eles, o caso do "*Harry Potter*", o caso do ((Paston)), eu trabalho. Só que assim, foi erro meu também não ter o registro.

P28: Então, a história da sequência didática, como ela falou, a gente acaba colocando muito mais atitudinal por exemplo, por ter lá uma situação e a gente ter que colocar e muitas vezes, como você falou, na prática a gente não trabalha diretamente com isso, a gente faz isso na hora que o negócio precisa e talvez isso, por não ter ali evidente, a gente não coloca, mas tem também no trabalho.

PESQUISADOR: O "Protagonismo"?

P28: É o "Protagonismo", talvez esteja em falta mesmo nessas sequências didáticas, ((mas)) já está tendo essa reflexão (RODA DE CONVERSA).

Entendemos que essas ausências podem acarretar os mesmos problemas de uma escrita desfavorável, seja para o próprio docente, como para terceiros. Além disso, consideramos que, no ano seguinte, ao retomar o planejamento, o docente pode não se lembrar do que foi desenvolvido e, assim, não possibilitar essas aprendizagens para a nova turma.

Nas 97 expectativas de aprendizagem mostradas no Quadro 6, foram identificados 41 verbos que sugerem a intenção educativa do docente. Esses, diferentemente da BNCC, estão em modos mais variados. Acrescentamos o substantivo "desenvolvimento" que, na nossa interpretação, foi utilizado na intenção própria à ação de "desenvolver". A Figura 4 apresenta essas palavras significativas das SD.

controlar, aplicar, compartilhar, assumir, recriar, proporem, adotar, transformando, construir e analisar. Apesar de estar neste último grupo a maior quantidade de termos, alguns dos mais usados estão enquadrados no grupo I, o que nos indica a proposição de expectativas nas SD não tão complexas, que podem não explorar todas as possibilidades de habilidades e competências que a faixa etária pode desenvolver.

4.2 AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC, NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Discutiremos neste momento cada uma das DC de modo destacado, procurando refletir sobre as expectativas de aprendizagem abordadas pelos professores de EF nas SD, as habilidades inseridas na BNCC e a posição dos participantes sobre cada dimensão. Apresentaremos sugestões de escrita de habilidades para cada DC, para efeito na construção dos planos de ensino.

4.2.1 Experimentação

Analisaremos nesta parte da pesquisa as habilidades que foram incluídas na BNCC e nos planos de ensino dos professores da rede estudada e que têm capacidade para o desenvolvimento da Experimentação, que é a primeira DC apresentada na base. Lembramos que a identificação desse potencial nas expectativas trata de uma interpretação nossa acerca do que foi descrito nos documentos, assim, outros poderiam olhar para o texto e concluir outras intencionalidades para cada habilidade.

A Experimentação, na BNCC, aborda saberes que são viáveis somente a partir da prática corporal. Para o documento: “são conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados” (BRASIL, 2017, p. 220), tratando-se “de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito ‘de carne e osso’” (BRASIL, 2017, p. 220).

Ao analisar esse conceito, tivemos dificuldade em entender qual a intenção dos autores. Em momento algum no documento são descritos com clareza os conhecimentos ou habilidades que compõem essa dimensão. Mencionar sobre “apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física” (BRASIL, 2017, p. 220) parece-nos tão amplo que dificilmente conseguirá orientar algum

docente. E que se trata de uma possibilidade de o “estudante se perceber como sujeito ‘de carne e osso’” (BRASIL, 2017, p. 220), não nos diz absolutamente nada.

Para entender essa dimensão, precisamos recorrer ao conceito que lhe deu origem. O professor Fernando Gonzalez cita o RC-RS como base para a proposição desta e de outras três DC.

Esse referencial divide os temas e subtemas em “‘eixos` referentes aos saberes específicos que predominam nas competências e habilidades em cada um deles” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.119). Assim, conhecimentos ligados às expectativas de aprendizagem peculiares ao movimento corporal são alocados como “saberes corporais”, enquanto saberes ligados aos conceitos relativos às práticas corporais são definidos como “saberes conceituais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

O RC-RS destaca que ambos os “saberes” devem ser abordados na escola, e explica:

Por exemplo, aprender a cobrir os espaços vazios no seu lado da quadra durante o saque adversário no vôlei é um tipo de saber que permite desenvolver a competência de usar esta prática esportiva de forma proficiente e autônoma em atividades recreativas no contexto de lazer. Entender que as mudanças nas regras do vôlei se deram por razões técnicas e interesses econômicos é um tipo de saber que possibilita desenvolver a competência de compreender a diversidade de significados e a inserção desta prática em distintas épocas e contextos socioculturais (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 119).

Seguindo um processo de busca pela especificidade dos saberes, cada eixo é dividido em dois subeixos, no caso dos “saberes corporais”, em “saber praticar” e “praticar para conhecer” (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Esses dois subcampos são organizados a partir do “nível de proficiência almejado em relação às práticas corporais tematizadas nas aulas de Educação Física” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120), ou seja, qual o grau de aprofundamento da expectativa que se cria em relação ao conteúdo. Focaremos, por hora, nossa discussão no subeixo “praticar para conhecer”, que converge com a Experimentação da BNCC.

Observamos e concordamos acerca das semelhanças no processo de classificação dos conteúdos desse referencial, com o estabelecido na BNCC. Apesar de serem apenas dois eixos ou quatro subeixos, identificamos que os saberes são pensados a partir das possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e competências relativas a cada campo, em uma perspectiva prática e contextualizada.

O subeixo “praticar para conhecer” ocupa-se brevemente de saberes da CCM, cultivando um “fazer corporal em aula que leve os alunos a conhecerem tal prática, mas sem a pretensão de investir em um nível de apropriação que lhes permita praticar, fora da escola” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120-121), a manifestação estudada. Propõe-se que a existência de algumas práticas corporais seja consumida pelos discentes, percebendo saberes próprios desses elementos com um raso nível de conhecimento. Trata-se de apresentar, sem aprofundamento, algumas manifestações que de outro modo não seriam acessíveis aos alunos.

No encontro com os professores, entre algumas confusões que discutiremos mais adiante, esse entendimento parece não ter sido um problema. Para eles, esta DC trata de conhecimentos rasos, nos quais o aluno não se tornará autônomo naquela manifestação:

P15: Eu acho que o Experimental fica no aprender aquilo, para conhecer aquilo. Não vou aprender para praticar depois.

P01: Como você sabe que eu não vou aprender depois?

P15: Por que na escola eu não vou trabalhar mais a salsa ou...

/.../

P23: Você pode fazer assim: dança de salão. Uma aula vivenciando salsa e merengue, uma aula vivenciando tango e algum outro ritmo, uma aula vivenciando valsa, e aí quatro aulas, cinco, três aprendendo forró (RODA DE CONVERSA).

Essas falas surgiram durante a discussão sobre como trabalhar cada uma das DC, e o que percebemos é que fica evidente que experimentar é um processo que ocorre principalmente com práticas corporais pouco acessíveis aos alunos, ou seja, é pouco provável que, em algum outro momento da vida, aquele estudante venha a se deparar com aquele jogo, dança, esporte, luta, ginástica ou prática corporal de aventura.

A importância dos saberes vinculados a esta DC justifica-se na medida em que as expectativas relativas a este domínio demandam menor tempo para serem alcançadas, sendo possível ampliar a quantidade de temas apresentados durante o ano letivo. Esse grupo ganha relevância na EF escolar uma vez que temos um amplo objeto de estudo na área e, desproporcionalmente, temos uma pequena quantidade de aulas com cada turma.

Notamos no RC-RS uma justa preocupação em relação ao melhor verbo a ser utilizado para expressar com maior precisão o que se pretende no subeixo “praticar para conhecer”:

Neste Referencial a expressão conhecer faz alusão à competência específica, originada apenas pela experiência corporal, que gera uma possibilidade singular de apreender a manifestação corporal tematizada e de os alunos se perceberem como sujeitos encarnados. Seguramente, a palavra “conhecer” não expressa a complexidade daquilo que se produz pela experiência corporal, assim como nenhuma outra, pois as experiências humanas de um modo geral, e as corporais de um modo específico, escapam à própria linguagem, não se acomodam, portanto, em um determinado conceito (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 121).

Essa dificuldade corresponde à mesma que apontamos anteriormente em relação a algumas DC. “Experimentação” ou, como veremos nas habilidades, o verbo “experimentar” busca expor ao leitor a intenção da expectativa de aprendizagem, no entanto, parece não representar com clareza o potencial do que se pretende.

Na BNCC, nas habilidades para os 8º e 9º anos, conseguimos identificar seis expectativas relacionadas à Experimentação, apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Experimentação nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC

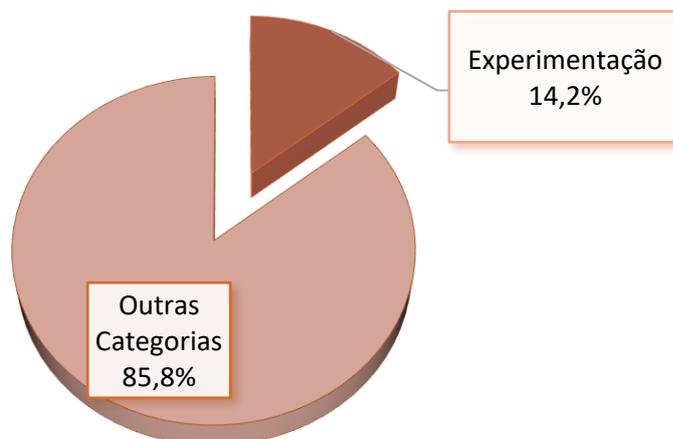
Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF01)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A1) (A3) (A5) (A8)
2.	Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF89EF07)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A1) (A3) (A6)
3.	Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF10)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A1) (A3) (A6)
4.	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF12)	Dança de salão	(A1) (A3) (A4) (A5)
5.	Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF16)	Lutas do mundo	(A1) (A3) (A5)

6.	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF19)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A1) (A3) (A8)
----	--	--	----------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apoiado na reflexão sobre o subeixo “praticar para conhecer”, e adotando esse conceito como correspondente à Experimentação, ponderamos que essas habilidades (QUADRO 7) têm como intenção que os alunos tenham contato, em um pequeno grau de profundidade, com os diferentes papéis relativos aos esportes, com os programas de exercícios físicos, com a ginástica de conscientização corporal, com a dança de salão, com a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo e com as diferentes práticas corporais de aventura na natureza. Considerando apenas essa dimensão das habilidades expostas, não se pretende que os discentes sejam autossuficientes em relação a essas manifestações.

Atentamos ao fato de serem descritas 21 habilidades para o 4º ciclo do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), e seis delas incluírem finalidades superficiais em relação aos conteúdos. No Gráfico 6, contabilizamos a quantidade de citações de todas as categorias do eixo temático “Dimensões do Conhecimento”, nas habilidades da BNCC, totalizando 42 aparições, ou seja, nas 21 expectativas da base, identificamos 42 objetivos que estão relacionados às DC, e seis deles estão ligados à Experimentação (14,2%). Optamos por representar graficamente esses dados, pois eles apresentam com maior clareza a importância de cada dimensão na BNCC e nas SD.

Gráfico 6 - Experimentação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entendemos que experimentar diferentes atividades na natureza, ampliando o repertório cultural e motor dos alunos, é um desejo bastante plausível, no entanto, esperávamos que ao menos uma dessas atividades tivesse, considerando o nível de ensino, uma abordagem mais aprofundada, viabilizando a apropriação e autonomia em relação a alguma Prática Corporal de Aventura. Identificamos essa limitação nos itens 2, 3 e 6 (QUADRO 7). Aos objetos de conhecimento dos itens 1, 4 e 5 (QUADRO 7) foram descritas habilidades pertencentes ao domínio de saberes mais incrementados e complexos.

Betti (2018, p. 168), sobre isso, relata:

Também não conseguimos identificar uma progressão da dificuldade/complexidade das habilidades ao longo dos ciclos escolares. A lógica das competências/habilidades que preside a BNCC como um todo exige uma escala de proficiência que balize as aprendizagens desejadas ao longo da escolarização.

Em todos os casos, somam-se ao propósito de experimentar essas manifestações algumas outras expectativas no campo de outras dimensões, principalmente a Fruição. Revela-se uma forte intenção dos autores em promover sentimentos positivos em relação aos objetos de conhecimento, o que podemos verificar ainda na explicação do conceito sobre a Experimentação, sendo necessário nessa dimensão, “além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam

positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si” (BRASIL, 2017, p. 220).

Detectamos, também, que todas as habilidades vinculadas à Experimentação foram declaradas a partir da utilização do verbo “experimental”. Entendemos que descrever as expectativas por meio desse termo tem uma óbvia intenção de relacionar a habilidade à dimensão do conhecimento. No entanto, retirado do contexto da Experimentação, a elocução não representa da maneira mais adequada o objetivo da habilidade. Concordamos com Betti (2018) ao identificar dois erros na utilização da palavra “experimental”.

O primeiro diz respeito à grande quantidade de significados para o verbo, invocando variadas possibilidades de interpretação. No dicionário Michaelis (online), são descritos oito sentidos para a palavra “experimental”:

1. Submeter um fenômeno ou um fato à experiência;
2. Pôr em prática; executar;
3. Submeter a provas físicas ou psicológicas;
4. Pôr no corpo (roupa, calçado, luvas etc.) para ver se fica bem;
5. Passar por; sentir, sofrer;
6. Conhecer por meio de experiência; avaliar;
7. Tornar-se hábil ou experiente; adestrar-se;
8. Pôr a prova; procurar, tentar (MICHAELIS, 2015).

Para o contexto de aplicação do verbo, chamam a atenção os itens 1, 2, 5 e 6. Desses, os três primeiros indicam uma ação que o sujeito envolvido realiza, e apenas o último apresenta a possibilidade de um novo conhecimento, o que nos leva ao segundo equívoco.

O segundo erro denuncia que “experimental” não expressa uma habilidade ou expectativa de aprendizagem, esse e outros verbos “a rigor se referem a estratégias de ensino, e não caracterizam objetivos de aprendizagem (por exemplo: praticar, divulgar, discutir, verificar)” (BETTI, 2018, p. 166).

Anteriormente discutimos que a utilização de algumas expressões foi importante para estimular a compreensão do leitor quanto às DC, porém, na proposição e descrição das habilidades, acreditamos que a utilização desses verbos para apontar a intenção desejada em relação às expectativas de aprendizagem tende, na verdade, a causar maior confusão e incoerência na abordagem da habilidade. O professor pode indagar sobre qual aprendizagem o aluno deve desenvolver quando o documento apresentar o verbo “experimental” como disparador da expectativa, afinal,

o que se espera que seja aprendido? Para Betti, “a experiência leva a aprendizagens, e estas aprendizagens específicas é que devem estar explicitadas nas habilidades” (2018, p. 171). Entendemos que não pode haver margem para dúvidas na definição dos objetivos.

Durante a roda de conversa com os participantes, sugerimos esse entendimento em relação ao uso do “experimental”. No entanto, esse assunto ganhou relevo a partir de uma pergunta do CEF, surgindo em seguida diversas indagações sobre o uso do “vivenciar”:

CEF: ((Pesquisador)), só para jogar lenha na fogueira, e o "vivenciar" que ocorre muito nas sequências didáticas, entraria aonde?

PESQUISADOR: - Então, o "vivenciar" é o mesmo exemplo do "experimental", ele não indica uma aprendizagem que o aluno precisa realizar. É diferente de "praticar". "Praticar" o aluno precisa realizar aquilo, precisa conseguir praticar, no "vivenciar" não, no "vivenciar" ele só é alvo.

P01: Esse aí é um (inaudível) teórico ou é seu?

PESQUISADOR: É um posicionamento meu. É sugestão.

P24: Não entendi, como que é? "Praticar" é diferente de "vivenciar"?

PESQUISADOR: O "experimental" e o "vivenciar" não exigem do aluno um saber, o aluno só vai entrar em contato com aquilo, vai vivenciar. "Praticar" já exige um saber do aluno, o aluno precisa saber realizar aquilo, praticar aquilo.

/.../

P01: A BNCC não traz o “vivenciar”?

Esse assunto já havia sido tema de discussão anos antes nas reuniões de HTPC, mas não chegamos a um consenso em relação ao uso ou não do “vivenciar”. De fato, temos que, como relatado pelo CEF, os professores utilizam muito esse verbo nas expectativas de aprendizagem. Visualizando o Quadro 6, podemos identificar que o termo “vivenciar” foi utilizado 14 vezes nas expectativas de aprendizagem, enquanto em nenhum dos objetivos declarados nas SD ocorre o uso do verbo “experimental”, sendo utilizado apenas por um docente na definição de objetos de conhecimento: “experimentando jogos cooperativos e competitivos” (EXPECTATIVAS 74 à 82 / QUADRO 6). Acreditamos, no entanto, que um dos motivos da utilização dessa palavra seja o desconhecimento de outro termo que possa incorporar com propriedade a intenção pedagógica do professor.

Reconhecemos a dificuldade em expressar com objetividade saberes desdobrados a partir da vivência de um jogo ou um esporte ou uma dança etc. Por isso, recorreremos a algumas possibilidades de verbos que podem indicar uma aprendizagem esperada, substituindo a palavra “experimental” por: “conhecer” e “perceber”.

“Conhecer” possui significados que, no contexto adequado, podem denotar novos saberes. 1. “Ter ou adquirir informações sobre alguma coisa; ter noção ideia ou conhecimento sobre algo; saber” (MICHAELIS, 2015). Ou ainda 2. “Ter conhecimento adequado sobre determinada área; dominar, saber” (MICHAELIS, 2015) e 3. “Ter informação superficial sobre alguém ou algo” (MICHAELIS, 2015). Esses três sentidos da palavra podem auxiliar na necessidade de descrever as habilidades, propondo uma nova aprendizagem em todos esses significados, ficando evidente a garantia de um novo conhecimento a partir do contato com algo.

No RC-RS, identificamos a utilização, entre outros, do verbo “conhecer” para expressar os objetivos de aprendizagem no campo do subeixo “praticar para conhecer”: “Conhecer esportes de precisão, esportes de combate, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e esportes de invasão” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 130).

Sentimos a necessidade de anexar a palavra “corporalmente” ao verbo em questão, intentando adequá-lo às características descritas para os saberes do campo da Experimentação. Acreditamos ser importante diferenciar e explicitar que a expectativa diz respeito a conhecimentos adquiridos a partir da vivência da manifestação, excluindo outras formas de tematizar os saberes estudados. Assim, propomos a utilização da expressão “Conhecer Corporalmente”.

Vislumbramos também a opção de utilizar o verbo “perceber”, que apresenta uma definição que se aproxima mais do mérito da dimensão “Experimentação”. Atentamos a um dos significados da palavra: “apreender algo, por meio dos sentidos” (MICHAELIS, 2015). Esse entendimento de apreender por meio dos sentidos viabiliza a perspectiva de aprendizagem a partir da experiência corporal, congregando com maior perícia características que efetivam o que se propõe nessa dimensão do conhecimento.

Esse termo também é utilizado pelos autores do RC-RS quando da construção de objetivos de aprendizagem próprios do subeixo “Praticar para Conhecer”. Citamos a expectativa de “perceber as sensações corporais produzidas por exercícios que demandam diferentes capacidades físicas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009 p. 138).

Nas SD foram identificadas 11 expectativas de aprendizagem relacionadas à Experimentação, apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Experimentação nas sequências didáticas

Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Recriar e vivenciar diferentes tipos de jogos	P01	Jogos	(A1) (A4)
2.	Que os alunos conheçam esportes não divulgados em mídia popular	P02	Esportes não convencionais	(A1) (A7)
3.	Que os alunos vivenciem esportes não convencionais	P02	Esportes não convencionais	(A1)
4.	Que tenham a possibilidades de vivenciar esportes tidos como de elite	P02	Esportes não convencionais	(A1)
5.	Valorizar a modalidade da GR e vivenciar a GR de modo prazerosos, interessante e saudável	P03	Ginástica rítmica	(A1) (A3)
6.	Conhecer as variadas brincadeiras populares, jogos cooperativos e esportes de competição	P03	Jogos e brincadeiras	(A1)
7.	Conhecer o esporte Badminton	P04	Badminton	(A1)
8.	Vivenciar diferentes possibilidades de movimentos corporais	P04	Badminton	(A1)
9.	Vivenciar situações de jogo da capoeira	P05	Capoeira	(A1)
10.	Vivenciar situações de competição e de cooperação	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A1)
11.	Vivenciar habilidades gerais de jogos coletivos (passe, ataque, defesa, circulação) e algumas situações de organização tática	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A1) (A6)

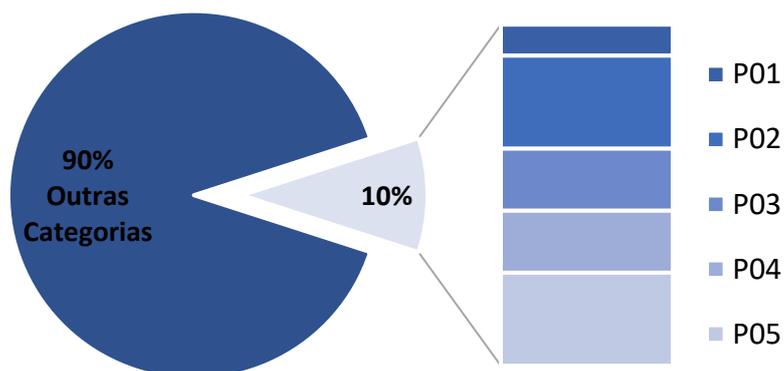
Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas expectativas, na maioria das vezes, não se vinculam a nenhuma outra DC. Apenas quatro delas estão relacionadas a uma outra dimensão, variando a DC parceira. Como podemos ver no Gráfico 7, todos os docentes incluíram objetivos relacionados à Experimentação.

Como mencionamos anteriormente, optamos por apresentar a importância de cada DC, tanto na BNCC como nas SD, a partir da análise da quantidade de citações de todas as DC, assim, nas 97 expectativas de aprendizagem dos planos de ensino, foram contabilizados 110 objetivos vinculados a todas as categorias do eixo “Dimensões do Conhecimento”. A Experimentação, com as 11

aparições mostradas no Quadro 8, representa 10% do total de objetivos identificados nas SD.

Gráfico 7 - Experimentação nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Consideramos que tal porcentagem detectada representa uma quantidade mais apropriada para a Experimentação, se comparado com a BNCC. Como discutido anteriormente, essa DC procura estimular aprendizagens sem um grande aprofundamento, o que indica saberes superficiais. Apesar da Experimentação ter uma justificativa muito plausível de ser incluída na base, é preciso ter cuidado em sua abordagem, evitando que temas que precisem de maior relevo no processo de ensino e de aprendizagem sejam tratados de maneira rasa.

Em algumas expectativas de aprendizagem, identificamos a abordagem dessa DC do modo que consideramos mais adequado, abordando temas pouco comuns na realidade local: “que os alunos conheçam esportes não divulgados em mídia popular” (EXPECTATIVA 2 / QUADRO 8) e “conhecer o esporte Badminton” (EXPECTATIVA 7 / QUADRO 8). Os objetos de conhecimento citados nesses objetivos são temas que, em geral, demandam um processo de experimentar.

Por outro lado, observamos objetivos que deveriam ter um aprofundamento maior para os 8º e 9º anos: “vivenciar situações de jogo da capoeira” (EXPECTATIVA 9 / QUADRO 8) e “conhecer as variadas brincadeiras populares, jogos cooperativos e esportes de competição” (EXPECTATIVA 6 / QUADRO 8). Capoeira, brincadeira populares, jogos cooperativos e esportes de competição são

elementos da CCM que devem ser apropriados pelos alunos, permitindo uma condição mais autônoma em relação a essas práticas.

Na descrição desses objetivos, os docentes utilizaram os verbos “conhecer” e “vivenciar”. Assim como discutimos anteriormente sobre o uso da palavra “experimental”, “vivenciar” não indica uma aprendizagem, apesar de ser útil na demonstração da intenção do que se pretende. Reiteramos a sugestão de utilizar a expressão “conhecer corporalmente” ou “perceber”, indicando uma aprendizagem esperada.

Reforçamos e admitimos que tanto a expressão “conhecer corporalmente” como o verbo “perceber” não contemplam ou garantem todos os significados possíveis que as experiências corporais podem assumir, no entanto, acreditamos que esses termos são os que mais se aproximam da natureza dos conhecimentos relativos a essa dimensão, e asseguram uma descrição das habilidades que indica, de fato, uma aprendizagem.

A seguir discutiremos a dimensão “Uso e Apropriação”.

4.2.2 Uso e Apropriação

Uso e Apropriação é a segunda DC apresentada na BNCC, e possui semelhanças e diferenças se comparada com a Experimentação. Essa dimensão também se caracteriza por um fazer corporal, abordando conhecimentos gerados a partir da vivência nas diferentes manifestações, mas se distingue no nível de aprofundamento desejado. Para a BNCC, essa DC trata do “mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde” (BRASIL, 2017, p. 220). Espera-se que o estudante tenha “condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática” (BRASIL, 2017, p. 220), em ambientes escolares ou fora deles.

Esse conceito exposto na BNCC é categórico ao anunciar qual é o objetivo que se almeja na abordagem de habilidades relacionadas a essa DC. Desenvolver um projeto pedagógico que fomente saberes relativos ao Uso e Apropriação é estimular o domínio de conteúdos ou habilidades suficientes para que o aluno consiga realizar ou vivenciar aquela manifestação sem a presença de um orientador. Essa é, sem dúvidas, uma das principais dimensões sugeridas na base.

O conceito que deu origem a essa dimensão, assim como a Experimentação, também se assenta no RC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Os “saberes corporais”, que se dividem em “praticar para conhecer” ou “saber para praticar”, como vimos no tópico “Experimentação”, organizam-se a partir do nível de proficiência que se almeja em relação às práticas corporais (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Assim, o subeixo “praticar para conhecer” converge com a Experimentação, enquanto “saber para praticar” fundamenta o Uso e a Apropriação.

Para o RC-RS, o “saber para praticar”:

tem como propósito desenvolver durante as aulas um tipo de saber prático que leve à apropriação dos elementos necessários para participar, de forma proficiente e autônoma, de práticas corporais recreativas. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que permite ao aluno “se virar” fora da escola em atividades ensinadas nas aulas de Educação Física: “dar para o gasto” em um joguinho entre amigos, saber fazer aquecimento e alongamento, entrar e sair de uma roda de capoeira, dar alguns passos de dança, entre tantos outros exemplos. Este subeixo explicita os conhecimentos necessários para “saber praticar” algumas das manifestações da cultura corporal de movimento (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120).

Além do desenvolvimento da autonomia em relação aos conteúdos, destacamos que essa DC não se refere à produção de competências relacionadas ao desenvolvimento e aprimoramento de habilidades técnicas que possibilite aos alunos a vivência profissional dentro das manifestações. Apesar de poder ser uma consequência, esse objetivo não compõe o quadro de competências específicas para a área na BNCC. Busca-se o aprimoramento de saberes que permitam a participação em “práticas corporais recreativas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120).

O RC-RS (2009) foi bem sucedido ao exemplificar algumas das ações que se espera que os alunos sejam capazes de realizar na perspectiva do Uso e Apropriação, conseguindo de modo satisfatório, jogar uma partida de algum esporte, participar de uma roda capoeira, ou saber alguns passos de dança. Acrescentamos, por exemplo, a vivência de uma partida de vôlei na praia, espera-se que os alunos sejam capazes de participar dessa modalidade, dominando as principais regras, o modo de pontuação e algumas ações técnicas básicas.

Para se classificar e propor saberes relacionados à Experimentação ou ao Uso e Apropriação, é preciso conhecer a realidade local; algumas práticas corporais têm um significativo potencial para um grupo, ao mesmo tempo em que podem ser pouco relevantes em outra coletividade. Assim, por exemplo, o vôlei de

praia pode ser importante para os alunos desta rede estudada, enquanto em outras localidades talvez não seja prioritário nos projetos educacionais.

Na conversa com os professores, pudemos encontrar um exemplo dessa distinção:

P15: Na Experimentação, eu acho, uma dança que comumente que aqui ele não teria, por exemplo, a salsa ou tango.

P25: Forró.

P03: Forró tem na ((cidade)) (RODA DE CONVERSA).

Essa discussão foi processada durante a proposição de expectativas de aprendizagem para o tema dança de salão. Nesse caso, vemos que o P03 logo corrige o P25, na intenção de lembrar que aquela manifestação, o forró, tem maior potencial de uso no município, haja vista que podemos encontrar essa dança, em suas diferentes vertentes, em locais da cidade.

Como discutimos no tópico anterior, habilidades relativas à Experimentação demandam menor tempo escolar para serem alcançadas, já os saberes próprios do Uso e Apropriação carregam a necessidade de serem mais profundamente estimulados, exigindo maior tempo nos projetos pedagógicos. Por isso, no exemplo anterior, talvez os professores da rede estudada devam “perder mais tempo” com o vôlei, incluindo conteúdos e estratégias que permitam o desenvolvimento do Uso e Apropriação em relação a esse objeto de conhecimento, enquanto o Badminton (EXPECTATIVA 7 / QUADRO 8) pode ser tematizado almejando que os alunos apenas o conheçam corporalmente.

Sobre isso, o RC-RS explica:

É importante destacar que, em função das características de um e de outro, o tempo curricular destinado a uma prática corporal alocada no subeixo “saber praticar” necessita ser bem maior que o destinado a outra alocada no “praticar para conhecer”. Isto porque o critério adotado para tal distribuição deve ser o potencial de uso de determinadas práticas corporais no tempo livre. Aquelas com maior potencial estão alocadas no “saber praticar”, e aquelas com menor potencial estão previstas no subeixo “praticar para conhecer” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 121).

Retomando a fala do P23, podemos verificar um exemplo funcional da diferença na quantidade de tempo destinado a práticas corporais relacionadas à Experimentação e ao Uso e Apropriação:

P23: Você pode fazer assim: dança de salão. Uma aula vivenciando salsa e merengue, uma aula vivenciando tango e algum outro ritmo, uma aula vivenciando valsa, e aí quatro aulas, cinco, três aprendendo forró (RODA DE CONVERSA).

Assim, nesse plano de ensino hipotético, as expectativas de aprendizagem correlatas ao forró devem, entre outras possíveis DC, associar-se ao Uso e Apropriação. Separamos algumas competências do RC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009) para os 7º e 8º anos (atuais 8º e 9º anos) alocadas nesta perspectiva:

Realizar de forma adequada diferentes tipos de exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades físicas básicas (p.138);
 Jogar capoeira de forma elementar (p. 144);
 Praticar as danças de salão escolhidas (p.148);
 Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnica de orientação, respeitando as regras de organização, participação e de preservação do meio ambiente (p. 150).

Identificamos a abordagem de saberes relacionados a vários elementos da CCM como dança, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Destacamos também o uso de verbos como realizar, jogar ou praticar para descrever as competências agrupadas nesse subeixo. Assumimos como convergentes os conceitos “saber para praticar” e “Uso e Apropriação”.

Na BNCC identificamos apenas quatro habilidades relacionadas ao Uso e Apropriação, apresentadas no Quadro 9.

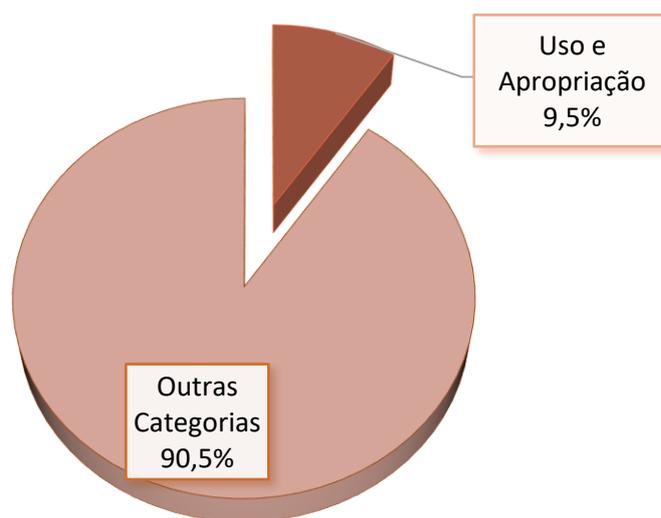
Quadro 9 - Uso e Apropriação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC

Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF02)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A2)
2.	Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF03)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A2) (A4)
3.	Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF89EF13)	Dança de salão	(A2)
4.	Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF17)	Lutas do mundo	(A2) (A4) (A6)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa dimensão está bastante enfraquecida na BNCC, aparecendo em apenas 9,5% do total de objetivos apresentadas na base, como mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Uso e Apropriação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa desvalorização dos saberes relacionados ao Uso e Apropriação é, para a área, bastante prejudicial na tarefa de cumprir com os objetivos próprios da disciplina e do trabalho pedagógico na perspectiva da CCM. Como discutimos no capítulo dois desta pesquisa, pensamos uma EF escolar na qual o aluno é estimulado a conhecer a CCM, sendo capaz de criticar e poder fazer uso desses elementos de modo autônomo.

Esse entendimento se aproxima, em partes, do conceito que discutimos acerca do Uso e Apropriação, que acolhe a ambição de que os estudantes possam se apropriar dos elementos práticos dos conteúdos da EF escolar e serem autônomos em sua utilização fora de ambientes escolares. Desse modo, essa DC opera em um âmbito muito próprio da disciplina, e que tem grande potencial para que se garantir o cumprimento dos objetivos deste componente curricular, e das instituições escolares.

Na base, reconhecemos essa mesma finalidade para a EF escolar:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de 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 e **desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas**, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 213) (grifo nosso).

Acreditamos ser um retrocesso minimizar a importância dos saberes que possibilitam o uso prático dos elementos da CCM, esses conhecimentos influenciaram as práticas pedagógicas ao longo do processo histórico da EF escolar, e não devem ser rejeitados ou preteridos em prol de se pensar processos de ensino e aprendizagem que favoreçam apenas aspectos conceituais ou atitudinais dos conteúdos. É preciso que toda a comunidade escolar reconheça e valorize os saberes que envolvem o movimento e as aprendizagens que decorrem das vivências.

Analisando as quatro habilidades do Quadro 9, identificamos que os objetivos são apresentados a partir dos verbos “utilizar”, “praticar” e “usando”, pertencentes ao âmbito do Uso e Apropriação. Um dos significados do verbo “utilizar” é: “fazer uso de; aplicar, empregar, usar” (MICHAELIS, 2015). No caso da palavra “praticar”, alguns sentidos são: “levar a efeito; fazer, realizar”; “realizar regularmente uma atividade” (MICHAELIS, 2015). O verbo “usando” tem como sentido: “empregar habitualmente; ter por costume ou hábito; costumar”; “lançar mão de; fazer uso de; servir-se de algo visando a algum objetivo; empregar” (MICHAELIS, 2015).

Na expectativa 1 (QUADRO 9): “praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas”; “praticar” pressupõe a adoção de um realizar funcional de alguns dos esportes citados, e o “usando” indica o fazer uso de habilidades técnico-táticas básicas. Diferentemente, na expectativa 4 (QUADRO 9): “planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas”; a palavra “reconhecendo” aponta para a construção de saberes conceituais sobre características técnico-táticas.

Em todos os casos relacionados ao Uso e Apropriação, são prescritas habilidades que compõem o rol do quadro de saberes procedimentais. Destacamos,

também, o fato de que o verbo “praticar” não é sinônimo de experimentar ou vivenciar, e asseveramos a importância de compreender que esse termo indica a competência de realizar ou pôr em execução, distinguindo esse termo daqueles relativos à Experimentação.

A expectativa 3 (QUADRO 9) pareceu-nos confusa quanto à definição da intenção dos autores: “planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão”; nesse caso, espera-se que o aluno construa ferramentas que permitam conhecer os elementos constitutivos das danças de salão? Essa não seria uma ação específica do professor? Inferimos que nessa habilidade houve uma troca da perspectiva adotada em outros objetivos declarados na BNCC, nesse caso, são propostas expectativas para o docente, enquanto em outros momentos são sugeridas na ótica discente.

Das quatro habilidades do Quadro 9, duas se associam também à Reflexão Sobre a Ação. Entendemos que essa é uma combinação eficiente para o desenvolvimento da autonomia em relação às práticas corporais pois, como veremos em um dos tópicos seguintes desta pesquisa, na Reflexão Sobre a Ação o objetivo é que o aluno visualize nos conteúdos possibilidades e dificuldades, favorecendo o processo de apropriação. Outras DC também podem auxiliar na operação de se construir autonomia em relação aos elementos da CCM, como é o caso da Análise e da Compreensão. Ressaltamos que não se trata de uma hierarquia entre as dimensões, mas sim descobrir congruências nas habilidades e nas práticas pedagógicas.

Nas SD foram identificadas nove expectativas relacionadas ao Uso e Apropriação, apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 - Uso e Apropriação nas sequências didáticas

Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Assumir um protagonismo sobre suas práticas, não apenas como gerenciadores, mas também como criadores	P01	Jogos	(A2) (A8)
2.	Que os alunos conheçam as regras dos esportes e possa aplicar em jogo	P02	Futebol de campo	(A2)
3.	Conhecer a história e regras do atletismo	P03	Atletismo	(A2) (A7)
4.	Dominar e ser capaz de vivenciar explorando os princípios do esporte individual	P03	Atletismo	(A2)
5.	Conhecer a história do basquete e suas principais regras	P03	Basquete	(A2) (A7)
6.	Conhecer a história do vôlei e suas principais regras	P03	Vôlei	(A2) (A7)
7.	Compreender e seguir as normas de convivência e regras da atividade	P04	Badminton	(A2) (A5)
8.	Desenvolvimento da autonomia	P04	Badminton	(A2)
9.	Identificar os sistemas e as principais regras de jogo do esporte coletivo	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A2) (A6)

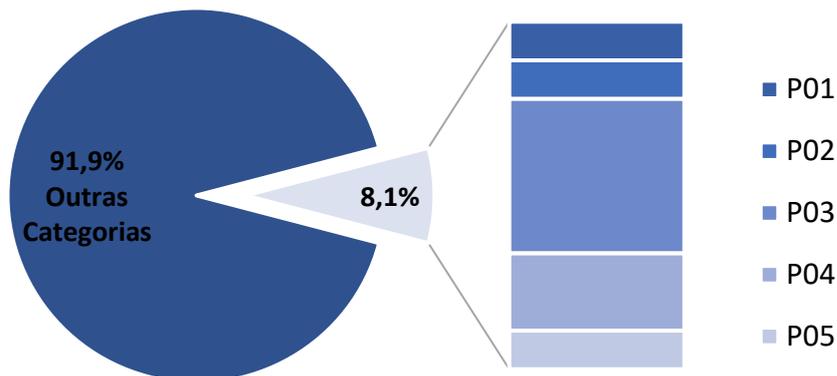
Fonte: Elaborado pelo autor.

As expectativas do Quadro 10 estão, em sua maioria, associadas a outras DC, além do Uso e Apropriação, o que nos parece bastante plausível, tendo em vista que o processo de construção da autonomia em relação a alguma manifestação envolve conhecer e se apropriar de diferentes elementos das práticas corporais. Em três das expectativas, a Compreensão aparece como dimensão parceira, como vemos na expectativa 6 (QUADRO 10): “conhecer a história do vôlei e suas principais regras”. Nesses casos percebemos uma estreita concordância entre o domínio de saberes históricos dos conteúdos e o domínio da execução das práticas corporais, em prol de um conhecimento mais amplo dos temas.

Nas SD, as regras dos esportes/atividades são um dos principais objetos de conhecimento ligados a esta DC. Esses saberes, sem dúvida, são necessários para que o aluno possa desenvolver e praticar esses conteúdos em ambientes sem a presença de um orientador. Nas habilidades da BNCC, no entanto, são ampliadas as aprendizagens, abordando outras importâncias relativas ao tema, como “habilidades técnico-táticas” ou “elementos constitutivos”, como gestos, ritmos e espaços das danças de salão.

Essa DC também está enfraquecida nas SD, dos 110 objetivos apresentados, apenas nove vinculam-se ao Uso e Apropriação (8,1%), como indica o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Uso e Apropriação nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar da relevância dos objetivos ligados a essa DC, os professores foram econômicos na proposição de expectativas de aprendizagem vinculadas ao Uso e Apropriação. Entendemos que a minimização dessa DC pode dificultar o desenvolvimento da autonomia em relação aos elementos da CCM. Por outro lado, podemos ver no Gráfico 9 que todos os docentes incluíram expectativas relacionadas a essa dimensão, o que demonstra que, mesmo de modo enfraquecido, todos os professores consideram, em seus projetos educativos, habilidades próprias do domínio da capacidade de praticar as manifestações em contextos não-escolares.

Verificamos no Quadro 10 que em quatro expectativas os professores utilizaram o verbo “conhecer” para indicar a aprendizagem desejada. Entendemos que o sentido dessa palavra, nesse contexto, sugere habilidades que envolvem não apenas entrar em contato com o conteúdo, mas dominar características mínimas que permitam o seu usufruto. Acrescentamos que, diferentemente de outras dimensões, no Uso e Apropriação, o verbo “conhecer” pode sugerir tanto saberes conceituais como procedimentais, almejando a competência de realizar, de praticar as manifestações com facilidade. O domínio das regras de uma atividade é um exemplo de conhecimento conceitual que viabiliza a sua vivência.

Além do termo “conhecer”, os docentes utilizaram os verbos: dominar, compreender, desenvolver ou identificar. Destacamos o cuidado que é preciso se ter com o uso dessas cinco palavras. No contexto adequado, elas indicam saberes próprios da dimensão Uso e Apropriação, no entanto, se elas não sugerirem habilidades que permitam a realização de uma prática corporal, devem ser agrupadas em outra DC. Apropriar-se das regras, dos elementos constitutivos ou habilidades técnico-táticas são componentes que podem propiciar a competência de praticar alguma atividade. A expectativa 5 (QUADRO 10): “conhecer a história do basquete e suas principais regras” é um exemplo de bom uso do termo “conhecer”.

Assim, sugerimos alguns verbos mais indicados para descrever habilidades relativas ao Uso e Apropriação: praticar; utilizar; conhecer corporalmente.

Na sequência discutiremos sobre a dimensão Fruição.

4.2.3 Fruição

A dimensão Fruição é um dos grandes ganhos para a EF escolar que a BNCC e as DC suscitaram. Nas leituras acerca desse conceito, percebemos a riqueza e as possibilidades para ampliação e valorização dos elementos da CCM, estimulando a sensibilidade e desfrute dos temas. Essa dimensão é uma novidade para a área e apresenta uma perspectiva em relação aos conteúdos que não pode mais ficar ausente na prática docente.

Essa DC, segundo o professor Fernando Gonzalez, foi influenciada pela área da Arte, e no nosso entendimento, encaixa-se perfeitamente à EF escolar e ao seu objeto de estudo. Recorremos ao campo artístico, em suas obras e documentos, para compreender a Fruição.

O fruir ganha evidência nos espaços educativos a partir do entendimento de que educar é um espaço de encontro entre a diferença, no qual os indivíduos “se encontram para compartilhar e expandir a diversidade de seus saberes e sentires” (ARAÚJO, 2008, p. 199). Essas relações despertam tanto para o reconhecimento da individualidade, da própria tradição cultural, como da coletividade e do senso de interculturalidade (ARAÚJO, 2008), favorecendo o compartilhamento, o pertencimento e a valorização da diversidade.

Para Araújo, “é mediante a intensidade da inter-relação entre as forças da ordem e da desordem, da estabilidade e da instabilidade que, nas práticas

educativas, se insurge o dinamismo dos processos de criação, de recriação e de renovação dos valores e dos Sentidos humanos” (2008, p. 202). Nesse movimento, ganham relevo as emoções e as aprendizagens que emergem do contato entre os indivíduos, carregados de conhecimentos, com os saberes próprios daquele espaço.

Nessa perspectiva, a observação e o estreitamento da comunicação com os fenômenos abordam uma dimensão muito sensível de ser ou se conectar com o mundo da Arte, ou da prática corporal. Para Fernandes (2013, p. 2978), “criar abertura na estrutura artística do objeto e entrar em suas relações de sentido fazendo vibrar nosso ser, fazendo-nos intensamente presentes, é fundamentalmente **fruir a arte em seu desvelamento**”. Essa característica das manifestações parece-nos fundamental para o processo educativo artístico, ou também, corporal. Como pudemos desenvolver nossa atividade docente por tanto tempo, abordando os elementos da CCM, sem olharmos para essa dimensão dos saberes de modo mais criterioso e aprofundado?

Como relatado no capítulo dois desta pesquisa, essa dimensão estava presente nos PCN de Arte de 1997 e 1998, como eixos norteadores, ora com o nome de fruição, ora tendo a nomenclatura “apreciar”. Para esse documento, “a fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado” (BRASIL, 1997, p. 41). Esse conceito foi mais bem definido na BNCC, substituindo a expressão “apreciação significativa” por uma explicação mais detalhada, referindo-se “ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 195).

Mais do que a simples observação ou desfrute passivo, a Fruição envolve processos ativos de interpretação e mergulho nas manifestações, “essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais” (BRASIL, 2017, p. 195). Assim, essa DC acopla aprendizagens que permitem e estimulam o explorar, sentir e apreciar os elementos da cultura artística ou corporal, a partir de um movimento particular do sujeito, tanto nas produções do outro, quanto nas próprias realizações.

Para a EF escolar, a BNCC descreve que a Fruição “implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos”

(BRASIL, 2017, p. 220). Assim, as vivências e outros tipos de contato com as manifestações geram resultados emocionais, afetivos e novas aprendizagens, que devem ser identificados e valorizados pelo aluno, reconhecendo nas práticas corporais possibilidades e influências na sua vida e na coletividade.

Além disso, “essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros” (BRASIL, 2017, p. 220-221). Apesar de não ser claro nesse conceito se o conjunto de conhecimentos refere-se a saberes próprios das manifestações ou habilidades relativas à capacidade de interagir sensivelmente com os conteúdos, na observação das habilidades do documento pudemos identificar a aproximação com a primeira opção, pois em todas as expectativas vincula-se o verbo “fruir” com saberes próprios dos elementos da CCM, como poderemos ver no Quadro 11.

Desse modo, fruir envolve o desvelar das brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, para além da análise conceitual ou procedimental. Nessa DC valorizam-se as atitudes de apreciação sensível e desfrute das emoções geradas no contato com os conteúdos.

Na BNCC há uma procura em garantir que o aluno tenha prazer ao conhecer e vivenciar uma manifestação, estimulando os docentes a adotarem uma postura de cautela e reflexão em relação às estratégias utilizadas. Porém, para Betti, “não se pode garantir nada quanto a isso, pois se está na dependência de fatores que não estão sob controle do currículo ou d@s professor@s: as singularidades d@s estudantes, seus repertórios, suas histórias de vida, as interações sociais envolvidas e tantos outros” (2018, p. 172). Concordamos com o autor que, dificilmente, o docente conseguirá moderar todas as emoções que as vivências produzem, contudo, é possível gerir ações que tenham maior possibilidade de serem bem recebidas pelos alunos, inclusive cuidando para que sejam aumentadas as chances de sucesso nas atividades como, por exemplo, multiplicar e variar o tipo de *expertise* e destreza exigida para obtenção de resultados positivos.

Outra possibilidade é a incorporação do lúdico nas estratégias de ensino, adotando ferramentas que permitam um contato mais descontraído e flexível com os conhecimentos, desenvolvendo “ações educativas marcadas de animação e vivacidade em que o espírito de aventura e de busca, de solidariedade e de

despojamento podem tornar estas mais intensas” (ARAÚJO, 2008, p. 204). Esse recurso responde também à demanda de avaliar saberes relativos à Fruição, já que nesses momentos o despojo e a liberdade dos alunos permitem ao docente a observação acerca de atitudes de valorização ou não das manifestações.

O P06 fez uma indicação de estratégia para identificar a presença da Fruição durante o desenvolvimento de uma SD:

P06: Pode colocar no intervalo para ver se eles se apropriaram daquilo, se vão dançar por conta própria (RODA DE CONVERSA).

Parece-nos que, de fato, momentos de livre escolha são boas estratégias para verificar se os estudantes apreciam aquele conteúdo. Porém, na fala do P06, identificamos outra condição para executar, dançar aquela manifestação. Nesse caso, além de estimar a dança, é preciso dominá-la, conseguir praticar os passos, o que, no nosso entendimento, relaciona-se ao Uso e Apropriação. Assim, acrescentaríamos que é fundamental que o professor que deseja avaliar a Fruição esteja atento aos alunos que não estão dançando, mas também estão usufruindo daquele movimento.

Por fim, reconhecemos nas palavras de Araújo (2008), a importância da Fruição para a EF escolar, constituindo um espaço possível para a expressão das individualidades:

As práticas educativas que se limitam ao âmbito da técnica, do saber formal, que se encerram na pragmaticidade do funcional, nos fragmentos da teia do existir e da cultura se confinam, como vimos, a meras práticas instrucionais. A ação de educar, como iniciação e como fruição da Sensibilidade, vislumbra o horizonte de Sentidos que constitui a dinamicidade das relações que estruturam a inteireza intensiva da teia do humano, do inter-humano (p. 215).

Essa DC tem, assim, potencial especial no desenvolvimento de uma EF escolar que amplia e contempla com maior riqueza os saberes e possibilidades de abordagem dos objetos de conhecimento. Sobretudo nessa dimensão, que valoriza processos de interpretação e apreciação dos conteúdos, que não são tradicionais na área.

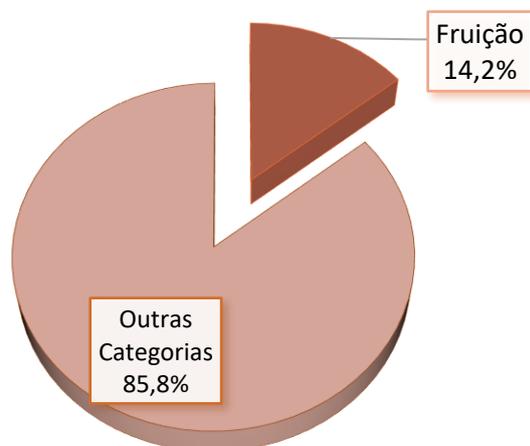
Na BNCC a Fruição está valorizada, sendo propostas seis habilidades relacionadas a essa DC para os 8º e 9º anos, apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Fruição nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC

Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF01)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A1) (A3) (A5) (A8)
2.	Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF89EF07)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A1) (A3) (A6)
3.	Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF10)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A1) (A3) (A6)
4.	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF12)	Dança de salão	(A1) (A3) (A4) (A5)
5.	Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF16)	Lutas do mundo	(A1) (A3) (A5)
6.	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF19)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A1) (A3) (A8)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse número de seis expectativas representa uma porcentagem considerável de 14,2% da quantidade de aparições de todas as DC na BNCC para 8º e 9º anos, como mostra o Gráfico 10.

Gráfico 10 - Fruição nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por outro lado, em todas as seis habilidades, há a presença de objetivos relacionados a pelo menos três DC, o que possivelmente pode gerar a supressão de uma ou mais expectativas de aprendizagem, sobretudo, as habilidades associadas à Fruição podem ficar apagadas, tendo em vista a falta de tradição na EF escolar dessa dimensão.

Entre as DC parceiras, a Experimentação aparece em todas as habilidades relacionadas à Fruição. Essa familiaridade entre as duas dimensões pode ser preocupante, é preciso ter clareza de que experimentar as manifestações ou seus elementos não garantem a fruição. Na definição do conceito, os autores da BNCC destacam que um conjunto de conhecimentos sobre os conteúdos pode levar à apreciação, e por isso o docente deve desenvolver estratégias que estimulem essas aprendizagens.

Como relatamos anteriormente, entendemos que os autores propuseram que essa dimensão refere-se à apropriação das características dos elementos da CCM que possibilitam o seu desfrute. Verificamos, no entanto, que se propõe nas habilidades fruir as manifestações de modo mais geral, como os esportes, os programas de exercícios, as ginásticas de conscientização corporal, as danças de salão, ou as práticas corporais de aventura na natureza. Apenas na expectativa cinco o documento é mais específico, sugerindo a Fruição da execução dos movimentos das lutas do mundo.

Se por um lado, é importante que o aluno possa desfrutar e sentir as emoções que a vivência ampla das manifestações pode proporcionar, por outro lado,

introduzir elementos mais reduzidos pode facilitar o processo de interpretação e apreciação, reconhecendo neles as ativações e a estética dos componentes.

Na descrição das habilidades na BNCC, os autores sempre utilizaram o verbo “fruir” para indicar aprendizagens relacionadas à Fruição. A descrição das seis expectativas é parecida, mudando o objeto de conhecimento, mas empregando sempre os verbos “experimentar” e “fruir”, seguidos de outras habilidades: “recriar”, “adotando”, “valorizando”, “respeitando”, “identificando”, “reconhecendo” e “minimizando”.

O verbo “fruir” não é muito comum na área da EF escolar, sendo mais familiar para os professores de Arte. Por isso, é preciso reconhecer o significado e os objetivos próprios das expectativas relativas à Fruição e que fazem uso dessa palavra, evitando que essa dimensão seja atenuada nas práticas pedagógicas. Dos três significados do verbo “fruir” (MICHAELIS, 2015), identificamos o terceiro sentido como muito próximo do conceito discutido sobre a Fruição:

1 Utilizar vantagens, proveitos ou benefícios de; desfrutar, gozar.

2 Estar na posse de um bem e desfrutar (d)as vantagens que ele oferece; usufruir.

3 Desfrutar (de) alguma coisa de forma prazerosa, obtendo alegria e satisfação (física, emocional, estética, intelectual etc.).

Os dois primeiros significados descrevem ações que visam benefícios próprios para o agente, no entanto, entendemos que se esperam, nessa DC, movimentos de apreciar e desfrutar as manifestações, afastados do interesse de usufruto ou tirar vantagem para outro benefício que não a estima em relação ao próprio conteúdo. Assim, fruir no contexto dos planos de ensino dos professores deve indicar um movimento do aluno de apreciação apartado de saberes relacionados a outras dimensões.

Nas SD foram identificadas apenas sete expectativas relativas à Fruição, apresentadas no Quadro 12.

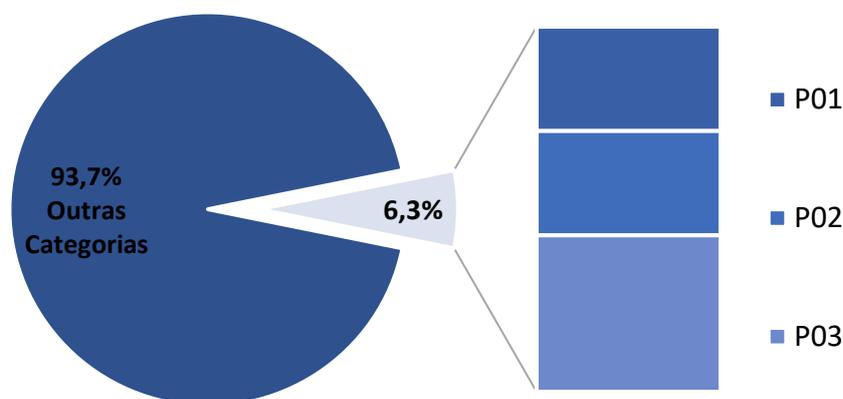
Quadro 12 - Fruição nas sequências didáticas

Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Adotar hábitos saudáveis e proativos	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A3)
2.	Valorizar a prática esportivas	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A3)
3.	Quais esportes gostariam de vivenciar	P02	Esportes não convencionais	(A3)
4.	Que possam se expressar de várias maneiras durante o jogo	P02	Futebol de campo	(A3)
5.	Valorizar a modalidade da GR e vivenciar a GR de modo prazerosos, interessante e saudável	P03	Ginástica rítmica	(A1) (A3)
6.	Valorizar a história do esporte	P03	Basquete	(A3)
7.	Valorizar a história do esporte	P03	Vôlei	(A3)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para essa DC, foi identificada uma das menores quantidades de expectativas de aprendizagem entre todas as dimensões, representando apenas 6,3% do total de objetivos verificados nas SD, como indicado no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Fruição nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos verificar no Gráfico 11 que dois professores não apresentaram objetivos relacionadas a essa DC. Esses números são altamente plausíveis de serem identificados nas SD devido à pouca tradição na área de se pensar e investir em aprendizagens como “apreciar” ou “valorizar” os conteúdos da EF escolar. Espera-se que haja uma grande modificação nessa porcentagem quando houver maior aceitação e incorporação da BNCC nos planos de ensino dos docentes.

Em algumas das expectativas de aprendizagem do Quadro 12, tivemos dificuldade em classificar o objetivo como próprio da Fruição pois, na descrição dessas, não há clareza no que se pretende, ou não indicam um saber, como nos casos das expectativas 3 e 4 (QUADRO 12): “quais esportes gostariam de vivenciar” e “que possam se expressar de várias maneiras durante o jogo”. Agrupamos esses objetivos a essa DC pois inferimos uma intenção em promover o sentimento de desfrute dos conteúdos, possibilitando a manifestação livre e prazerosa do estudante.

Nessas expectativas e em outras, a descrição do objetivo é pouco satisfatória na indicação do que se pretende. Também se caracterizam por serem processos muito amplos e genéricos: “valorizar a prática esportiva” (EXPECTATIVA 2 / QUADRO 12) e “adotar hábitos saudáveis e proativos” (EXPECTATIVA 1 / QUADRO 12). Dificilmente o docente tem possibilidade de desenvolver estratégias de ensino que promovam a valorização de todas as práticas esportivas, ou ainda, ferramentas de avaliação que permitam reconhecer a adoção ou não de hábitos saudáveis e proativos.

Nas expectativas 5, 6 e 7 (QUADRO 12), o professor foi mais feliz na proposição dos objetivos, abordando saberes mais definidos e possíveis de serem assimilados. Nesses casos, o docente propõe a valorização da ginástica rítmica como um todo, e das histórias do basquete e do vôlei. Essas habilidades mostram-nos que a Fruição, apesar de ser um processo muito peculiar, demanda que o aluno desenvolva anteriormente outros conhecimentos, como conhecer a ginástica rítmica de modo abrangente ou a história dos esportes. Esse entendimento é reforçado na definição dessa DC na base, na qual se defende que alguns saberes permitem o desfrute ou apreciação das manifestações (BRASIL, 2017).

Na BNCC (BRASIL, 2017), os autores foram enfáticos ao assegurarem que não há hierarquia entre as DC, no entanto, fruir os elementos da CCM exige um processo anterior de conhecimento ou apropriação das manifestações, não há apreciação ou valorização de temas nos quais o sujeito não seja capaz de reconhecer características presentes na atividade. No caso das expectativas 5, 6 e 7 (QUADRO 12), é de se esperar que o docente tenha descrito na mesma SD, outros objetivos que proponham a identificação e conhecimento acerca da ginástica rítmica, e o domínio da história do basquete e do vôlei.

Assim, a Experimentação e o Uso e Apropriação são DC que podem estimular saberes relacionados à Fruição, desde que esta também seja alvo do processo de ensino e de aprendizagem do professor. Além dessas dimensões, que já discutimos em tópicos anteriores desta pesquisa, a Análise e a Compreensão também podem promover conhecimentos que possibilitam fruir as manifestações. Essas DC citadas caracterizam-se pelo desenvolvimento de habilidades que fomentam o reconhecimento dos conteúdos como um todo, ou de partes, e esses saberes, por sua vez, podem desencadear um processo de apreciação das manifestações e suas características.

A necessidade de se estimularem aprendizagens anteriores ao processo de fruir um conteúdo foi alvo de discussão durante o encontro com os professores:

P23: A gente está falando de Fruição!? Eu trabalhei, por exemplo, na ginástica, depois que a gente aprendeu os movimentos, eu trouxe uma série de vídeos de homens e mulheres, profissionais, infantil, mais lá do tipo, para que a gente apreciasse de uma maneira afetiva, a coisa da Fruição. Não era uma análise técnica. Claro que eu apresentei: estão vendo aqui o que a gente fez?! Olha isso. Mas a coisa do encantamento também, do estético, da beleza. Tem isso, você pegar a imagem de um festival de dança, ou de um baile, é legal você aprender com a referência de outras pessoas dançando.

P17: Mas aí também não tem o lance do conhecimento, na Fruição?

P23: Mas eles já fizeram. Aí já teria tido algumas aulas de dança, para ter uma base antes.

PESQUISADOR: Não precisa, não tem que ter ordem nisso.

P23: Não, mas a gente tinha concordado que você tem que ter alguma noção para conseguir apreciar aquilo, então você já tem que ter um pouco da dança, talvez mais para o fim ou meio do bimestre, depois de trabalhar que a gente assistiu e aí trabalhou mais um pouco, porque você tem elementos para que criasse outras coisas.

/.../

P30: A gente não está, sem perceber, determinando uma sequência? Por que a Fruição não pode ser a primeira? Por que eu não posso apreciar e me encantar com a música? (RODA DE CONVERSA)

Apesar do impasse, entendemos que as posições do P23 e P30 podem ser complementares. Consideramos elementar que o aluno domine saberes que permitam apreciar e aproveitar uma manifestação, no entanto, não é preciso que o processo de fruir ocorra apenas no meio ou final do bimestre, é também importante, como ponderou o P30, possibilitar o encantamento do conteúdo no início da unidade didática. Acreditamos que, ainda que a criança não tenha contato direto com aquela manifestação, inúmeros outros saberes podem ser transferidos para a contemplação estética de um elemento da CCM.

Na descrição das expectativas do Quadro 12, na maioria das vezes os professores utilizaram o verbo “valorizar” para construir a habilidade. Essa palavra indica um processo de “atribuir(-se) o devido valor ou o reconhecimento” (MICHAELIS, 2015), ou seja, há um encaixe ótimo desse verbo com o que se propõe em saberes relativos à Fruição. Valorizar ou reconhecer uma manifestação é apreciar as suas características e identificar sua importância no contexto. Assim, sugerimos, para esta DC o uso dos verbos: “apreciar”, “valorizar” ou “fruir”.

A seguir discutiremos sobre a Reflexão Sobre a Ação, que é a quarta dimensão apresentada na BNCC.

4.2.4 Reflexão Sobre a Ação

A Reflexão Sobre a Ação é uma dimensão muito específica da EF escolar, engloba um grupo de saberes que dificilmente a criança tem acesso em outros espaços de vivência das práticas corporais. É, portanto, uma importante DC para o componente curricular.

Em princípio, assim como a Experimentação, criamos como hipótese, a partir da nomenclatura, a convergência dessa dimensão com as estratégias de ensino, entendendo que refletir após a realização de uma prática corporal é uma ferramenta do docente para desenvolver inúmeros saberes. Esse e outros prognósticos foram se rompendo na medida em que passamos a considerar a compatibilidade das DC com as características dos conteúdos e com os objetivos de aprendizagem.

Assim, a Reflexão Sobre a Ação aborda uma dimensão dos conhecimentos da EF escolar, que provoca nos docentes e discentes desequilíbrios e mudanças no modo de ensinar e vivenciar as práticas corporais. O professor, nesse caso, é um agente que propõe ações que encaminham os alunos para a descoberta e reconstrução dos saberes. Para a BNCC, essa dimensão:

refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização (BRASIL, 2017, p. 221).

Encontramos esse mesmo conceito nos estudos advindos do chamado “ensino reflexivo”, movimento que surge nos anos 1980 e tem como intenção reformar os processos educativos, superando a crise escolar, e abastecendo de intencionalidades e teoria a prática docente. Entre as ações estimuladas estão a reflexão na ação e reflexão sobre a ação, ambas na perspectiva do professor (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Nesse sentido, na reflexão sobre a ação, o profissional efetua após a realização da ação educativa, uma análise “sobre as características e processos da sua própria ação, e que exige a verbalização. É uma aplicação dos instrumentos conceituais para compreender e reconstruir a própria prática” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 12). Esse movimento procura estimular no professor a construção de uma teoria sobre a sua atuação e sobre as necessidades dos grupos em que leciona, conferindo e legitimando estratégias de ações adequadas (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Para Rangel-Betti e Betti (1996, p. 12), considera-se, na reflexão sobre a prática, “dentre outros fatores: as características da situação problemática, a determinação das metas, a escolha dos meios, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e as formas de representar a realidade, as valorações efetuadas”. Assim, transferindo para a Reflexão Sobre a Ação, na perspectiva do aluno, esses mesmos fatores devem ser conteúdos de análise dos discentes sobre as práticas corporais, identificando demandas, possibilidades e objetivos do grupo.

O professor Fernando Gonzalez cita a obra “Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012) como uma das ferramentas para compreender essa DC. Nesse referencial, entre os princípios que balizam a opção por um conjunto de saberes, o primeiro parece explicar a importância da Reflexão Sobre a Ação na EF escolar, que “é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 46), assim como o terceiro princípio, para o qual “a Educação Física deve possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 46).

Reconhecemos nesses princípios uma aproximação do conceito explanado na BNCC acerca da Reflexão Sobre a Ação. Ou seja, entendemos que essas definições apresentam uma DC que vislumbra o desenvolvimento do potencial de construção dos alunos, mediante as necessidades do grupo. Nesse sentido, essa dimensão viabiliza a noção de que as práticas corporais não são elementos estáticos ou delimitados, mas que são passíveis de serem reconstruídas nos diferentes contextos.

Os itens “a” e “c” da Reflexão Sobre a Ação na BNCC indicam esse importante e exclusivo processo, estimulando um saber reflexivo e crítico sobre os elementos da CCM, e sobre a sua inserção na escola ou em outros ambientes. Nossa ressalva fica ao item “b” do conceito descrito na BNCC sobre a Reflexão Sobre a Ação.

Entendemos que “apreender novas modalidades” (BRASIL, 2017, p. 221) é objetivo de todas as DC e que, nesse caso, essa dimensão parece ter sido utilizada como estratégia de ensino, ao permitir a partir de um movimento de reflexão sobre a prática, o domínio de conhecimentos próprios de outras DC. Esse item desse conceito se torna válido para essa dimensão se as “novas modalidades” tratarem da construção, por parte dos alunos, de novas possibilidades de vivenciar as práticas corporais, e se “apreender” envolve o movimento de efetivação das alternativas de uso dos elementos da CCM nos processos de ensino e de aprendizagem.

Consideramos que a Reflexão Sobre a Ação é uma dimensão que estimula saberes parecidos com o Protagonismo Comunitário, que discutiremos mais adiante, ao abordar conhecimentos que permitam a democratização do “acesso das pessoas às práticas corporais” (BRASIL, 2017, p. 222). A diferença nessas DC fica por conta do contexto de atuação dos discentes, sendo que na Reflexão Sobre a Ação, o movimento propõe alterações nos ambientes de sala de aula, ou da disciplina de EF. Destacamos, no entanto, que em ambas as situações deve haver a presença e o estímulo a uma posição política de respeito e inclusão das diferenças.

Durante a roda de conversa, o P23 indicou algumas aprendizagens possíveis sobre a construção de saberes em uma perspectiva política, de inclusão e respeito à diversidade:

P23: Agora pensando bem, você tinha falado, aí não entraria, por exemplo, ações de refletir se tem que ser sempre um homem e uma mulher dançando e aí propor outras maneiras de dançar? Entraria aí, por exemplo? Por exemplo, dançar sentado, não dá para dançar sem estar em pé, e os que são cadeirantes, dançam em pé? Existem outras formas de se dançar (RODA DE CONVERSA).

As situações apontadas pelo P23 são exemplos de movimentos políticos que a Reflexão Sobre a Ação pode desenvolver, possibilitando ações que visem a inclusão de cadeirantes dentro de um contexto escolar ou comunitário, ou ainda, romper barreiras de gênero na utilização e vivência das danças.

Em associação com a Construção de Valores, essa DC carrega o potencial para transformação de inúmeras posturas em relação ao outro e às práticas corporais. Como vimos nos exemplos anteriores, alguns elementos da CCM suscitam valiosas discussões, que podem originar ações efetivas de inclusão de todos na esfera das brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Sobre a consideração, a respeito das esferas de interferência dos alunos, concordarmos com o CEF:

CEF: Não haveria uma graduação também?! Pensando em uma curva de aprendizagem. Para que eles consigam primeiro propor algo dentro da sala, algo dentro da escola, algo para o bairro (RODA DE CONVERSA)

Entendemos que, de fato, essa DC tem potencial para capacitar os discentes a intervenções relativas ao uso das práticas corporais em níveis comunitários. Apesar de não ser uma obrigação, consideramos estimular saberes e ações próprias da Reflexão Sobre a Ação, uma boa estratégia para desenvolver conhecimentos relacionados ao Protagonismo Comunitário. Sublinhamos, porém, que não se trata de uma submissão, as habilidades de cada uma dessas DC possuem fim em si mesmo, e se conectam assim como outras dimensões também o fazem.

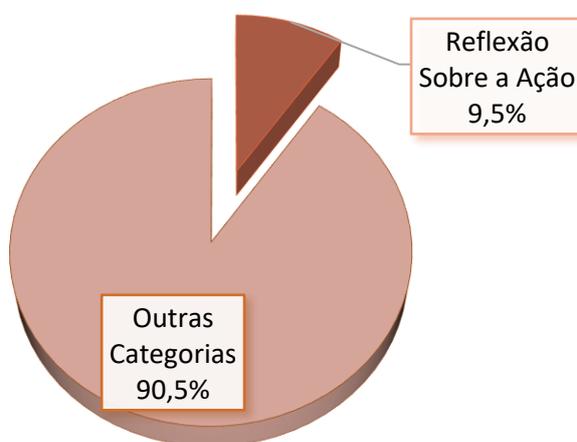
Sustentando essa compreensão sobre a Reflexão Sobre a Ação, encontramos na BNCC quatro habilidades relacionadas a essa DC, apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Reflexão Sobre a Ação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC

Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF03)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A2) (A4)
2.	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF12)	Dança de salão	(A1) (A3) (A4) (A5)
3.	Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF17)	Lutas do mundo	(A2) (A4) (A6)
4.	Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. (EF89EF20)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A4) (A6)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa quantidade de habilidades relacionadas a essa DC representa um total de 9,5% do total de objetivos declarados na base, como mostrado no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Reflexão Sobre a Ação nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC

Fonte: Elaborado pelo autor.

Identificamos nessas quatro habilidades, o uso dos verbos “formular”, “recriar” e “planejar”, todos na perspectiva do aluno, indicando um papel ativo dos discentes nas habilidades próprias da Reflexão Sobre a Ação, refletindo sobre as demandas e atuando para possibilitar a vivência e a inclusão dos outros naquela manifestação.

Entendemos que essas expectativas de aprendizagem estimulam significativos e complexos saberes, desenvolvendo habilidades que vão além do contato e interpretação dos fenômenos. Nessa DC há abordagem de conhecimentos que desafiam e posicionam o aluno na situação de criador, ou recriador, envolvendo habilidades do grupo III do SARESP (SÃO PAULO, 2009), em que a compreensão dos conceitos é base para um procedimento, para uma tomada de decisão adequada à situação. Lembramos que, nessa DC, as respostas e ações dos alunos visam superar problemas e possibilitar a participação do coletivo.

A expectativa 2 (QUADRO 13) explora a habilidade de recriar as danças, a partir de uma perspectiva de valorização da diversidade, demonstrando a relação que apontamos com a Construção de Valores. Consideramos que essas duas DC estimulam conhecimentos complementares que, associados, podem trazer muitos benefícios para os alunos e para aqueles que os cercam. Saber formular, planejar e recriar as práticas corporais a partir de valores como empatia e o respeito são possibilidades educativas que valorizamos.

Nestas quatro habilidades do Quadro 13, verificamos que as expectativas de aprendizagem apresentam objetivos em outras DC, esperamos que os docentes atentem-se às habilidades próprias da Reflexão Sobre a Ação e que prezem por esses conhecimentos na construção de seus planos de ensino.

Nas SD encontramos 12 expectativas de aprendizagem relacionadas a essa DC, apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 - Reflexão Sobre a Ação nas sequências didáticas

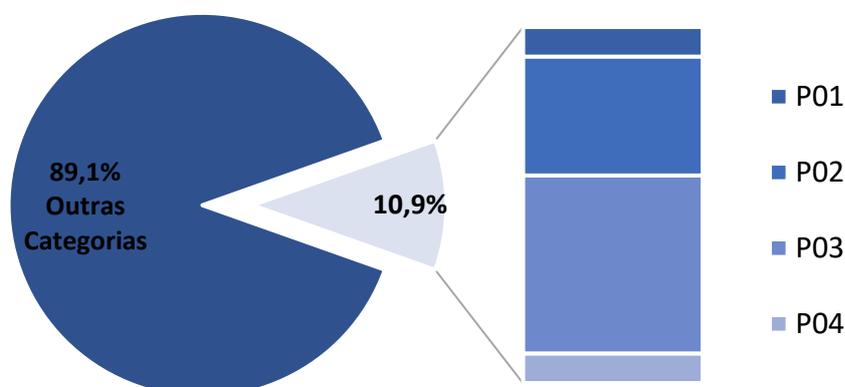
Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Recriar e vivenciar diferentes tipos de jogos	P01	Jogos	(A1) (A4)
2.	Quais experiências os alunos possuem nessas modalidades	P02	Esportes não convencionais	(A4)
3.	Quais variações podem ser feitas para adaptar a escola	P02	Esportes não convencionais	(A4)
4.	Quais regras eles conhecem e o que dá para adaptar	P02	Futebol de campo	(A4)
5.	Que os alunos sejam capazes de construir sua própria identidade, sua própria maneira de jogar	P02	Futebol de campo	(A4)
6.	Construir regras mais acessíveis	P03	Basquete	(A4)
7.	Identificar as dificuldades de se praticar o basquete	P03	Basquete	(A4)

8.	Construir regras e sequências mais acessíveis em relação a GR	P03	Ginástica rítmica	(A4)
9.	Identificar as dificuldades de se realizar alguns movimentos da GR	P03	Ginástica rítmica	(A4)
10.	Construir regras mais acessíveis	P03	Vôlei	(A4)
11.	Identificar as dificuldades de se praticar o vôlei	P03	Vôlei	(A4)
12.	Construir estratégias no decorrer das atividades, e proporem atividades relacionadas ao Badminton para se trabalhar no final do mês	P04	Badminton	(A4)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas habilidades representam um total 10,9% do total de objetivos declarados nas SD. Verificamos, também, que quatro professores incluíram em seus planos de ensino expectativas de aprendizagem próprias da Reflexão Sobre a Ação, como mostra o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Reflexão Sobre a Ação nas sequências didáticas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses números indicam um equilíbrio entre como as expectativas de aprendizagem próprias dessa DC são abordadas na BNCC e nas SD. Há um ligeiro incremento dessa dimensão nos planos de ensino. Consideramos que para a faixa etária há a demanda de se estimularem conhecimentos complexos, típicos da Reflexão Sobre a Ação.

Entendemos que, nessa dimensão, há também um forte estímulo à criatividade do aluno, induzindo a desenvolver resoluções hipotéticas e diferenciadas para as demandas encontradas naquele contexto, concretizando ações que

possibilitem uma maior participação dos colegas. A capacidade criativa é, portanto, uma das aprendizagens que os discentes devem desenvolver, cabendo ao docente buscar ferramentas para aprimorá-la.

Nas SD, as expectativas de aprendizagem próprias dessa DC, no geral, não se apresentam coligadas a nenhuma outra dimensão. Ponderamos como positiva essa situação, entendendo que há intencionalidade evidente dos professores em colocar o aluno na posição de construtores das práticas corporais. Atentamos, no entanto, ao fato de que, no nosso entendimento, há uma forte relação da Reflexão Sobre a Ação com o Uso e Apropriação. Consideramos que dominar os procedimentos envolvidos na realização de uma manifestação é uma etapa relevante à construção da capacidade de opinar e intervir nas práticas corporais.

Algumas das expectativas do Quadro 14 foram classificadas nessa dimensão, mas demandam algumas explicações. As expectativas 2, 7, 9 e 11 (QUADRO 14) abordam conhecimentos que envolvem a identificação das características e dificuldades de se praticar tais esportes no contexto daquele grupo, o que nos impossibilita atrelar essas habilidades a outras DC.

Consideramos que esses saberes são ações essenciais para a Reflexão Sobre a Ação, mas que estão incompletos do ponto de vista conceitual e prático e, assim, exigem a complementação do objetivo, que inclui a atuação dos alunos, oferecendo resoluções apropriadas para os problemas detectados naquela prática corporal, naquele contexto.

Em cinco expectativas do Quadro 14, os professores utilizaram o verbo “construir”, para indicar o saber esperado. Esse termo está sempre associado à elaboração de novas regras ou estratégias para facilitar a vivência das manifestações. Entendemos que essas expectativas de aprendizagem são explícitas em relação às intenções do professor e, por isso, podem com maior facilidade ser executadas pelos docentes.

Destacamos nas SD a aparição de duas palavras que consideramos relevantes para essa dimensão: variação e adaptação. Consideramos que na Reflexão Sobre a Ação, variar ou adaptar as práticas corporais são movimentos importantes no cumprimento da tarefa de ampliar as possibilidades de participação nos elementos da CCM.

Por fim, sugerimos para a elaboração de expectativas de aprendizagem próprias dessa DC o uso dos verbos “(re)construir”, “planejar” e “formular”, atentando à necessidade de o professor possibilitar a execução dessas intervenções em uma ação procedimental dos alunos. Para o complemento das habilidades é indicado o uso tanto de “práticas corporais”, em seu sentido amplo, como de seus componentes como as regras, as habilidades técnico e táticas e/ou os elementos constitutivos.

4.2.5 Construção de Valores

A Construção de Valores é a quinta DC apresentada na BNCC e representa um grupo de saberes que se aproxima e se conecta aos conteúdos atitudinais (ZABALA 1998). Essa dimensão trata de importantes conhecimentos no contexto escolar, valorizando aspectos relacionados ao convívio, cidadania e ética.

Na base, a Construção de Valores “vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática” (BRASIL, 2017, p. 221). Assim, além de já indicar algumas valiosas estratégias de ensino e de aprendizagem para essa DC, como discussões e vivências, o documento busca atrelar os valores e normas às práticas corporais, apontando para conhecimentos que emergem do contato dos alunos com as manifestações.

Destacamos que, para os autores, “a produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização” (BRASIL, 2017, p. 221). Esse conjunto de habilidades, no entanto, nessa “dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim” (BRASIL, 2017, p. 221). Concordamos e valorizamos a ênfase dos autores em procurar explicitar a necessidade de que esses saberes sejam alvo de ações intencionais dos docentes, agindo de modo não apenas após algum conflito na aula, mas principalmente na proposição e reflexão acerca de valores e atitudes que se consideram relevantes para o grupo e/ou que estão anexos ou incluídos nas práticas corporais.

Assim, “a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer

natureza” (BRASIL, 2017, p. 221), evidenciando que o processo de ensino e de aprendizagem não proponha “o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais” (BRASIL, 2017, p. 221). Nesse sentido, ganham relevo os múltiplos conhecimentos atitudinais que surgem das diversas manifestações e as metodologias de ensino que valorizam esses saberes durante todos os momentos de vivência e contato com a prática corporal.

A Construção de Valores, segundo o professor Gonzalez, tem como aporte trabalhos desenvolvidos pela professora Suraya Darido relativos a conteúdos atitudinais. Para Darido e Rangel (2005), são conteúdos da dimensão atitudinal:

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não-violência.
- Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- Reconhecer e valorizar atitudes não-preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (p. 66).

Esses conhecimentos partem de um conceito amplo de conteúdo, no qual saberes atitudinais e procedimentais também são entendidos como dimensões a serem tematizadas na escola (DARIDO; RANGEL, 2005). Entendemos que esse conceito amplo de conteúdo responde a uma fala muito comum nas instituições escolares, e que esteve presente na roda de conversa com os professores:

P24: Na realidade nossa profissão precisa educar, não ensinar mais conteúdos. A gente está fazendo papel de pai, de mãe, a gente só ensina valor, a gente não ensina mais nada na escola (RODA DE CONVERSA).

Durante anos, os conhecimentos atitudinais não eram considerados como próprios da atividade docente, no entanto, há um bom tempo se discute sobre a necessidade e importância desses temas nas práticas educativas e na vida dos alunos. Consideramos que não é possível dizer que os professores não ensinam mais nada, ou que estamos fazendo papel de pai ou mãe, se saberes como normas, valores e atitudes são conteúdos já instituídos na educação formal. Citamos alguns exemplos de conteúdos atitudinais de Darido e Rangel (2005) para o tema dança, como atitudes não-discriminatórias quanto à habilidade, sexo e outras, valorização e apreciação das

danças, relações de gênero e o incentivo à inclusão, a partir de atividades não-competitivas.

Com certeza, essas habilidades são relevantes à vida do estudante; entendemos que o domínio de conceitos e/ou procedimentais não são suficientes, e não representam a totalidade de potenciais de saberes que as práticas corporais carregam. Na educação escolar os conteúdos atitudinais são sim conhecimentos que devem incorporar o quadro de assuntos a serem tematizados, no sentido de caminhar em busca da completude das aprendizagens possíveis em relação aos elementos da CCM.

Aclaramos, no entanto, que não apenas a Construção de Valores versa sobre conteúdos atitudinais; entendemos que, principalmente, a Fruição, a Reflexão Sobre a Ação e o Protagonismo Comunitário também conversam com esse grupo de conhecimentos, o que podemos justificar a partir da análise da roda de conversa com os professores e na leitura da obra de Darido e Rangel (2005).

Entre os conteúdos da dimensão atitudinal apresentados anteriormente, julgamos que “valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 66), ou de qualquer outro grupo de práticas corporais, é na realidade, um saber que podemos associar à Fruição, considerando que essa habilidade prevê um processo de apreciação e usufruto das manifestações.

Na roda de conversa com os professores de EF, vislumbramos uma potencial relação entre a Construção de Valores e a Reflexão Sobre a Ação:

P17: Acho que entra mais na Construção de Valores ((inclusão de alunos cadeirantes)), porque a Reflexão Sobre a Ação, quando você propõe que se dance homem com homem e mulher com mulher, é sua, do condutor, e ali não são reconstruções, planejar, formular dos próprios alunos, ((não)) parte deles.

P23: Mas você pode suscitar a reflexão que vai levar a isso, não é que você vai obrigá-los a reformular, mas você apresentar uma reflexão sobre aquilo que leve a outras ideias da estrutura da dança, que são fechadas, a dança de salão ela é fechada a princípio. Então aí, se os alunos retomarem isso (inaudível)

P17: Mas eu acho que cabe na Construção de Valores.

P23: Não, mas também, a Reflexão Sobre a Ação se ela parte de um valor, ela vai caber nas duas coisas.

CEF: Se essa Reflexão Sobre a Ação for para incluir algum aluno com algum tipo de deficiência, ela vai atender também a Construção de Valores.

P23: Porque elas são atitudinais (RODA DE CONVERSA).

Analisamos nesse diálogo que os professores constroem uma associação entre as DC, indicando em um primeiro momento que, apesar da BNCC e deste trabalho se pautar nesta divisão didática dos conhecimentos, as dimensões não são “ilhas”, as formações de currículo e as operações metodológicas podem e devem considerar os saberes de várias DC ao mesmo tempo.

Em uma segunda consideração, refletimos sobre a associação específica entre a Construção de Valores e a Reflexão Sobre a Ação. Esta, apesar de mobilizar habilidades procedimentais como planejar ou formular, se associada a valores ou atitudes de inclusão, também suscita conhecimentos atitudinais citados por Darido e Rangel (2005), ou seja, a ação de modificar uma prática corporal visando envolver alguém que está com dificuldades em participar, mobiliza conhecimentos de respeito às diferenças e de construção de alternativas para a inclusão. Incorporamos nessa mesma condição o Protagonismo Comunitário, que se assemelha à Reflexão Sobre a Ação, mas em um contexto diferente.

Agregando informações a essa discussão, o CEF apontou uma característica que observava nas SD dos professores:

CEF: O documento que a gente tem ((SD)), tendo acesso a outros, é um dos mais completos, porque ao mesmo tempo em que ele é planejamento ele também é portfólio. Ele tem o antes, o durante e o depois. A gente volta no documento e preenche o campo "comentários": "eu atendi as expectativas?" "Sim", "não", "parcialmente", "superei", "deu tudo errado". E cabe o registro reflexivo também: "a galera da secretaria não deu o transporte"; "estou cansado". Tem essa parte do documento onde cabe essa reflexão depois, e aí voltando à sua fala do atitudinal, talvez dê para comentar algumas coisas, em geral o que aparece enquanto expectativa de aprendizagem, aí é uma percepção minha, são coisas mais passivas: "respeitar os combinados", "respeitar os amigos". Agora, onde está a tomada de decisão, processo de liderança? São questões atitudinais mais ativas e fariam mais sentido para atender o discurso do cidadão crítico autônomo, mas em geral, o que aparece enquanto expectativa de aprendizagem atitudinal vem em uma linha mais passiva de atender às normas (RODA DE CONVERSA).

Essa fala reforça ainda mais a importância da relação entre a Construção de Valores e a Reflexão Sobre a Ação ou Protagonismo Comunitário; defendemos uma educação que viabilize a participação efetiva e consciente dos alunos nos diferentes contextos, de um modo em que os saberes atitudinais que os alunos desenvolvem possibilitem a intervenção junto aos diferentes grupos e comunidades, atuando em prol do bem comum e de valores democráticos de respeito e inclusão.

Esse grupo de conhecimentos ganha ainda mais relevo se utilizado para a boa convivência e para tornar as relações e as instituições mais justas para todos.

Isso não significa dizer que a Construção de Valores só é relevante se associada a conteúdos da Reflexão Sobre a Ação ou Protagonismo. Na realidade, essa DC carrega potenciais importantíssimos para a construção de conhecimentos atitudinais em um nível individual. Tais saberes, porém, quando relacionados às outras dimensões, viabilizam melhorias em uma dimensão coletiva.

Encontramos na BNCC seis habilidades próprias para essa DC, apresentadas no Quadro 15.

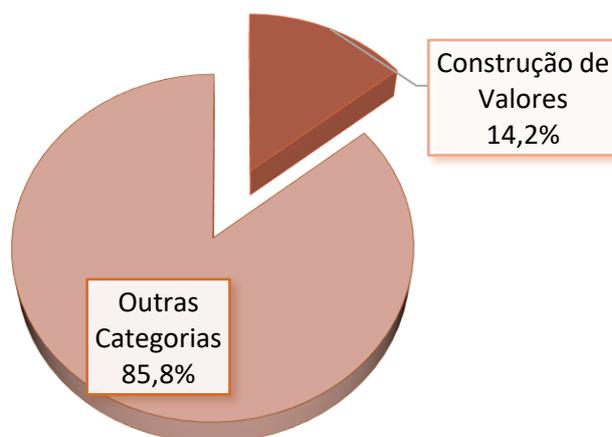
Quadro 15 - Construção de Valores nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC

Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF12)	Dança de salão	(A1) (A3) (A4) (A5)
2.	Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF16)	Lutas do mundo	(A1) (A3) (A5)
3.	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF19)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A1) (A3) (A5)
4.	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF01)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A1) (A3) (A5) (A8)
5.	Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF89EF14)	Dança de salão	(A5)
6.	Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiáticação de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem. (EF89EF18)	Lutas do mundo	(A5) (A7)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas habilidades representam um total de 14,2% do total de objetivos encontrados na base, para os 8º e 9º anos, como indica o Gráfico 14.

Gráfico 14 - Construção de Valores nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses números indicam uma abordagem quantitativa equilibrada de habilidades relacionadas a essa DC e, apesar dessas expectativas de aprendizagem também se associarem a outras dimensões, consideramos que os saberes próprios da Construção de Valores possuem, como veremos mais adiante, forte tradição na rede de ensino participante deste estudo. Assim, entendemos que essas habilidades deverão ser incluídas nos planejamentos dos docentes, sem grandes privações.

Nas expectativas 1 e 6 (QUADRO 15), identificamos a tematização de conhecimentos atitudinais que estimulam o respeito e a valorização das características históricas das práticas corporais, assumindo o compromisso com saberes que desenvolvem a capacidade de reconhecer os contextos de origem e de realização das manifestações e a consideração e apreciação dessas culturas.

Nas expectativas 2, 3, 4 e 5 (QUADRO 15), inferimos a preocupação dos autores a respeito de como se dá a relação entre os participantes de uma prática corporal, assim, vislumbramos a atenção ao cuidado com o outro, tendo como pano de fundo as manifestações e os relacionamentos que se desenrolam nas vivências. Ou seja, notamos que essas habilidades procuram desenvolver competências próprias para o convívio respeitoso, ora no cuidado com o outro, ora na atuação em prol da mitigação dos preconceitos e estereótipos.

Na proposição das habilidades, verificamos o uso dos verbos respeitar e valorizar, definindo dois processos complementares, de reconhecer e considerar, e prezar e apreciar o cuidado com outro ou com as práticas corporais.

Entre as expectativas de aprendizagem das SD, encontramos 26 objetivos relacionados à Construção de Valores, apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16 - Construção de Valores nas sequências didáticas

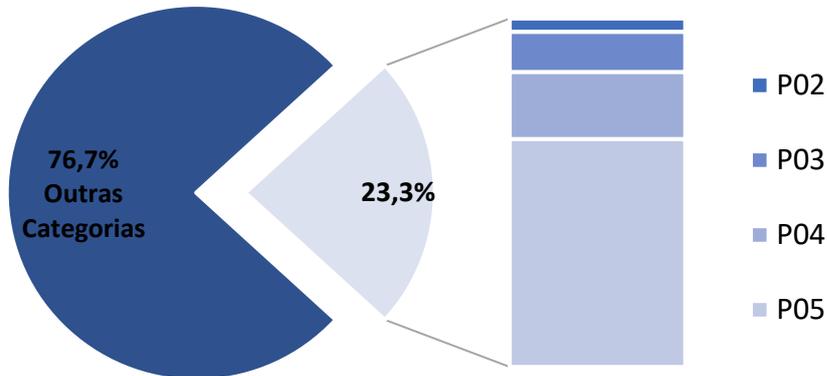
Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Que respeitem os colegas dentro e fora do ambiente escolar, no campeonato	P02	Futebol de campo	(A5)
2.	Vivenciar com o mínimo de conflito, respeitando os demais	P03	Atletismo e jogos e brincadeiras	(A5)
3.	Vivenciar o jogo em harmonia com os amigos, transformando o jogo em algo saudável e interessante para todos	P03	Basquete	(A5)
4.	Vivenciar o jogo em harmonia com os amigos, transformando o jogo em algo saudável e interessante para todos	P03	Vôlei	(A5)
5.	Compartilhar os materiais e zelar por eles	P04	Badminton	(A5)
6.	Compreender e seguir as normas de convivência e regras da atividade	P04	Badminton	(A2) (A5)
7.	Organização individual e coletiva	P04	Badminton	(A5)
8.	Respeito à diversidade	P04	Badminton	(A5)
9.	Uma boa convivência aluno – professor – escola – comunidade	P04	Badminton	(A5)
10.	Compreender a importância da participação no processo educativo	P05	Conhecendo o funcionamento do corpo, relacionando com o cotidiano	(A5)
11.	Compreender a importância da participação no processo educativo	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
12.	Compreender a importância da participação no processo educativo	P05	Práticas corporais	(A5)
13.	Participar da elaboração de acordos de convivência	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
14.	Participar da elaboração de acordos de convivência	P05	Práticas corporais	(A5)
15.	Participar, colaborar e se responsabilizar pela qualidade das aulas	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
16.	Participar, colaborar e se responsabilizar pela qualidade das aulas	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A5)
17.	Participar, colaborar e se responsabilizar pela qualidade das aulas	P05	Práticas corporais	(A5)
18.	Valorizar a construção de acordos coletivos	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)

19.	Valorizar a construção de acordos coletivos	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A5)
20.	Valorizar a construção de acordos coletivos	P05	Práticas corporais	(A5)
21.	Valorizar o jogo e a brincadeira em detrimento da vitória	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
22.	Valorizar o jogo e a brincadeira em detrimento da vitória	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A5)
23.	Valorizar o jogo e a brincadeira em detrimento da vitória	P05	Práticas corporais	(A5)
24.	Zelar pelo cumprimento dos acordos de convivência	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A5)
25.	Zelar pelo cumprimento dos acordos de convivência	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A5)
26.	Zelar pelo cumprimento dos acordos de convivência	P05	Práticas corporais	(A5)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 15 mostra que essas 26 expectativas de aprendizagem representam 23,3% dos objetivos identificados nas SD, quase ¼ do total. Apesar desse alto índice, verificamos que o P05 foi o grande responsável por esses números expressivos.

Gráfico 15 - Construção de Valores nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses números demonstram a valorização da Construção de Valores para os professores de EF da rede. Essa é a DC com maior quantidade de expectativas de aprendizagem nas SD.

Desde as primeiras etapas de análise desta pesquisa, elaboramos como hipótese o prestígio dos docentes com habilidades próprias dessa dimensão. Essa conjectura foi comprovada durante a roda de conversa:

CEF: Quando a gente começou a escrever aquela intenção com a ((coordenadora anterior)), mapear as intenções dos objetivos da EF, quando eu coloquei lá separando, depois, em conceitual, procedimental e atitudinal, dentro do que a gente escreveu, tinha muito mais questões atitudinais do que procedimentais. Então a gente já vem com uma linha, com este tipo de pensamento (RODA DE CONVERSA).

Essa condição especial da rede de ensino é justificada pelos professores mediante a necessidade de se haver um processo de ensino e de aprendizagem que tematize as relações humanas, intentando a construção de comportamentos de adaptação às regras. Entendemos que esse movimento ocorre sobretudo pela dificuldade que os docentes encontram durante as aulas, enxergando e atribuindo quase que exclusivamente a esses desajustes a condição ou ausência de saberes atitudinais por parte dos alunos.

O P07 relata sobre a importância dos saberes relativos a essa DC:

P07: Eu acho que precisa analisar individualmente, se o excesso desta Construção de Valores, se é que a gente pode usar essa palavra "excesso", se você olhar que as outras habilidades, ou as outras dimensões ficaram comprometidas, e são igualmente importantes. Então, eu acho que é uma questão de a gente ir dividindo as coisas, porém a gente sabe que na prática tem turmas ou escolas ou comunidades que precisam mais de construção de valores, e na minha opinião, eu acho que a Construção de Valores é o mais importante. Para influência na nossa sociedade, do que pode acontecer, acho que é o principal. Mas é pessoal né?!

CEF: Seria uma ênfase né?! Não um excesso (RODA DE CONVERSA).

Concordamos com a demanda por conhecimentos comportamentais e a importância desses conteúdos em alguns locais, assim como outras DC podem ter ênfases em determinados ambientes. No entanto, asseveramos a preocupação de garantir nosso espaço para além da pauta atitudinal, assegurando a importância de outros saberes que o componente curricular pode tratar, ou seja, precisamos afirmar

que a EF é importante não somente porque pode desenvolver bons comportamentos nas crianças.

Nessas 26 expectativas apresentadas no Quadro 16, não encontramos nenhum objetivo do P01. Indagamo-nos se esse docente atua em uma realidade escolar em que não há demanda por tematizar conteúdos comportamentais. Certamente que não, em todas as comunidades escolares é relevante uma ou outra habilidade atitudinal. Consideramos que, nesse caso, fizemos um recorte da atuação do professor que não contemplou esse conjunto de conhecimentos.

Assim como as outras DC, a Construção de Valores trata de habilidades essenciais que devem compor o conjunto de conhecimentos dos estudantes, reforçamos, também, a necessidade de avalizarmos que sejam elaboradas expectativas de aprendizagem e desenvolvidas estratégias de ensino que estimulem saberes atitudinais ativos, potencializando a ação dos alunos enquanto cidadãos críticos e autônomos.

Algumas expectativas elaboradas pelo P05 possuem a condição de possibilitar a construção de saberes atitudinais ativos: participar da elaboração de acordos de convivência (EXPECTATIVA 13 e 14 / QUADRO 16); participar, colaborar e se responsabilizar pela qualidade das aulas (EXPECTATIVA 15 e 16 / QUADRO 16). Essas habilidades retiram do estudante a condição de receptor e aplicador dos comportamentais ideais, posicionando o aluno como propositor e construtor das atitudes que ele e o grupo devem adotar. É dizer que, nesse caso, se estabeleceu conhecimento atitudinais ativos.

Em outras expectativas do Quadro 16, verificamos a ênfase nas relações que ocorrem durante as vivências das práticas corporais, buscando estimular e propiciar um convívio harmonioso durante as atividades. Também foram propostos objetivos relativos à apreciação da participação nas manifestações para além da necessidade de vencer e de se satisfazer com a superação do adversário.

Em alguns casos, o P05 utilizou o verbo “compreender” para indicar uma aprendizagem atitudinal. Consideramos que essa construção dificulta o entendimento quanto ao objetivo do docente, podendo atrelá-lo a outras DC, como a Análise ou a Compreensão. Apesar disso, reconhecemos nas entrelinhas a expectativa de se buscar estimular uma participação ativa nos processos educativos, ou seja, uma atitude positiva frente às demandas e dificuldades do processo de aprendizagem.

Lembramos que essas análises são permeadas por nossa interpretação, outros poderiam identificar significados e valores alternativos.

Outros verbos utilizados pelos docentes nas SD são: “valorizar”, “participar”, “colaborar”, “responsabilizar”, “zelar”, “compartilhar”, “respeitar” e “vivenciar”. Sugerimos para a Construção de Valores o uso dos verbos “respeitar”, “colaborar”, “valorizar” e “discutir”. Para o complemento da habilidade, indicamos as “práticas corporais”, as “relações interpessoais” e o “contexto sociocultural” das manifestações.

4.2.6 Análise

A Análise é a sexta dimensão apresentada na BNCC, e compõe um quadro de saberes que ganhou relevo a partir do processo de renovação da EF escolar, compreendendo a disciplina também como área de conhecimento. Essa DC aborda habilidades conceituais que são complementadas pela Compreensão, sétima dimensão apresentada na base.

Assim como a Experimentação e o Uso e Apropriação, a Análise foi construída utilizando como modelo o RC-RS (2009). Nesse referencial, como já discutimos, os saberes são divididos em dois eixos: “Saberes Corporais” e “Saberes Conceituais”. O “conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas estão alocados no eixo dos ‘saberes conceituais’” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 119). Por sua vez, esses conhecimentos que explicam conceitualmente as manifestações são subdivididos em “conhecimento técnico” e “conhecimento crítico”, sendo “organizados de acordo com os aspectos das práticas corporais em estudo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120).

Discutiremos neste tópico o subeixo “conhecimento técnico” que “articula conceitos necessários para o entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 121). Não se trata de desenvolver aprendizagens procedimentais, mas de compreender conceitualmente o movimento realizado por um jogador ou a importância de um exercício para a saúde, “aqui pode ser estudado, por exemplo, como se classificam os esportes de acordo com os princípios táticos, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade motora” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 121).

Esse subeixo aproxima-se da definição da dimensão Análise na BNCC (BRASIL, 2017):

Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros (p. 221).

Assim, reconhecemos nessa dimensão, além da abordagem de saberes relacionados ao funcionamento das práticas corporais, a inclusão da reflexão conceitual sobre o exercício físico, as capacidades físicas, e aspectos relativos à saúde e ao funcionamento do corpo humano.

Essa é, sem dúvidas, uma DC muito importante, que tematiza saberes relevantes ao contexto escolar. Compreender o funcionamento das práticas corporais possibilita ao aluno autonomia na vivência, apreciação e recriação das manifestações e, por isso, entendemos que a Análise é conjuntura relevante para outras dimensões.

Essa DC deve envolver processos cognitivos complexos, analisar e reconhecer semelhanças entre os esportes, por exemplo, demanda capacidade de observar, aplicar relações e criticar, e por isso, esse grupo de habilidades é uma importante dimensão para os 8º e 9º anos. Nesse sentido, podemos verificar que a base inclui uma quantidade significativa de expectativas de aprendizagem relacionadas à Análise, sendo identificada a maior quantidade de habilidades para uma DC, as quais são apresentadas no Quadro 17.

Quadro 17 - Análise nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC

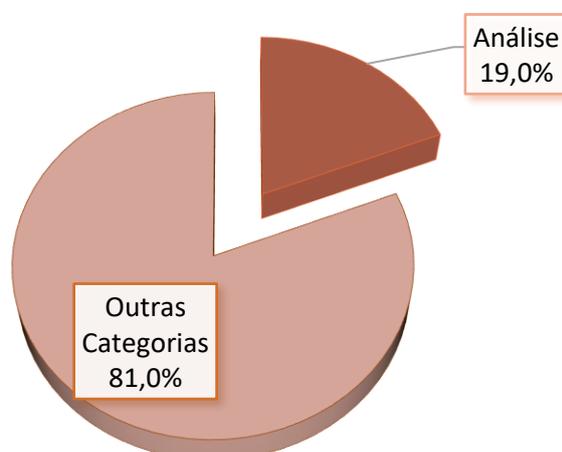
Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. (EF89EF04)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A6)
2.	Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF89EF07)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A1) (A3) (A6)

3.	Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (EF89EF09)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A6)
4.	Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF10)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A1) (A3) (A6)
5.	Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo. (EF89EF11)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A6)
6.	Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF17)	Lutas do mundo	(A2) (A4) (A6)
7.	Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. (EF89EF20)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A4) (A6)
8.	Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas. (EF89EF21)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A6) (A7)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas oito habilidades relativas à Análise, mostradas no Gráfico 16, representam um total de 19% de todos os objetivos declarados na base para os 8º e 9º anos.

Gráfico 16 - Análise nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa porcentagem indica uma quantidade significativa de abordagem desta DC, o que podemos analisar de modo positivo ao entender que a faixa etária demanda a tematização de conhecimentos mais complexos e apropriados à idade, mas, por outro lado, pode representar um movimento desmedido de conferir à disciplina um caráter conceitual, que se sobressai sobre habilidades mais práticas.

Associando as dimensões Análise e a Compreensão, e examinando a grande quantidade de habilidades relacionadas a essas DC tanto na BNCC como nas SD, percebemos a importância dada pelos profissionais da área a conhecimentos conceituais. Acreditamos que esse é um movimento exagerado de legitimar a EF escolar nos ambientes escolares como um componente curricular que desenvolve capacidades teóricas.

Na história da EF escolar, as intenções relativas à formação do estudante, nos diferentes momentos da disciplina, estiveram voltadas ao movimento higiênico, ao movimento militar ou ao movimento esportivo, mas apenas recentemente ocupou-se de saberes conceituais, promovendo ao longo desse processo a desvalorização dentro dos ambientes escolares da EF como área de conhecimento. Por isso, ainda que durante o desenvolvimento das aulas os professores abordem competências procedimentais e atitudinais, consideramos que na construção de seus planejamentos, os docentes são impelidos a apresentar competências mais teóricas.

Esse entendimento fica exposto ao relacionar os números apresentados à Análise e à Compreensão, com a fala do P30, que ocorreu após uma pergunta do pesquisador sobre qual DC o grupo considerava ter mais dificuldade, ou que menos abordavam durante o ano letivo:

P30: Acho que pelo pouco tempo, e aí vou falar por mim, a questão da análise, eu acho que assim: “ah porque agora tem que dar”. A Análise às vezes eu acho que fica rasa. Eu acho que poderia aprofundar mais, mas de verdade a gente não tem perna para tudo isso, por conta do cronograma do ano, que aí de repente aparece uma demanda que/ (RODA DE CONVERSA).

Outra hipótese para essa incongruência entre os dados da pesquisa documental e a fala do P30, que ministra aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, surgiu durante a conversa com os professores. Para o CEF, durante os anos escolares, há possíveis diferenças no potencial de uso de cada DC:

CEF: Mas eu acho também/ a gente está tendo acesso a todas ((DC)), acho que algumas tem uma ênfase maior no infantil ((Educação Infantil)), outras uma ênfase maior no Fundamental I ((anos iniciais)), outras uma ênfase maior no Fundamental II ((anos finais)), de acordo com a BNCC (RODA DE CONVERSA).

A BNCC não faz nenhuma indicação sobre DC direcionadas a uma ou outra faixa etária, e esta pesquisa também não investiga se há de fato essa diferença durante os anos escolares no documento, no entanto, concordamos que há ênfases para o uso das DC. Protagonismo Comunitário, por exemplo, é uma dimensão que necessita do desenvolvimento de habilidades mais complexas, e que talvez possa ser mais estimulada durante os anos escolares finais, enquanto a Experimentação pode ser mais fomentada nos primeiros anos. Isso não significa que não se possam abordar habilidades relativas ao Protagonismo Comunitário nos anos iniciais ou Experimentação nos últimos anos do Ensino Fundamental.

No Quadro 17 podemos observar que no geral as habilidades propõem ações como “identificar”, “diferenciar”, “reconhecer”, “problematizar” e “discutir”, sendo que os termos “identificar” ou “identificando” aparecem em seis das oito expectativas. Esse verbo, como vimos anteriormente, traduz movimentos do grupo I do Saresp (SÃO PAULO, 2009), e não representa ações muito complexas, ou seja, ainda que se tenha uma ampla quantidade de habilidades próprias da Análise, entendemos que a BNCC perdeu a oportunidade de promover saberes que desafiem e promovam o desenvolvimento de competências mais elaboradas.

Nesse sentido, “problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais” (BRASIL, 2017, p. 237) ou “discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo” (BRASIL, 2017, p. 237) são possibilidades educativas que podem promover habilidades mais complexas.

Em ambos os casos citados, o objeto de conhecimento é ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal, na situação dos esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate e das lutas do mundo podemos reconhecer objetivos que estimulam habilidades como “diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna” (BRASIL, 2017, p. 237) e “**planejar** e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas” (BRASIL, 2017, p. 239) (grifo nosso). Na situação dos esportes, apesar do verbo “diferenciar” estar no grupo I do

Saresp (SÃO PAULO, 2009), nesse caso, exige-se a observação e classificação das diferentes lógicas internas das modalidades esportivas. Por sua vez, “Planejar”, na expectativa 6 (QUADRO 17), demanda que o aluno não só utilize estratégias que aprendeu ou construiu, mas antes reflita sobre qual ação é a mais apropriada para cada momento. Para as práticas corporais de aventura, poderiam ser contempladas habilidades mais elaboradas e críticas como, por exemplo, discutir a falta de espaço nas cidades para a realização de atividades na natureza.

Nas SD foram identificadas 19 expectativas de aprendizagem relacionadas à Análise, apresentadas no Quadro 18.

Quadro 18 - Análise nas sequências didáticas

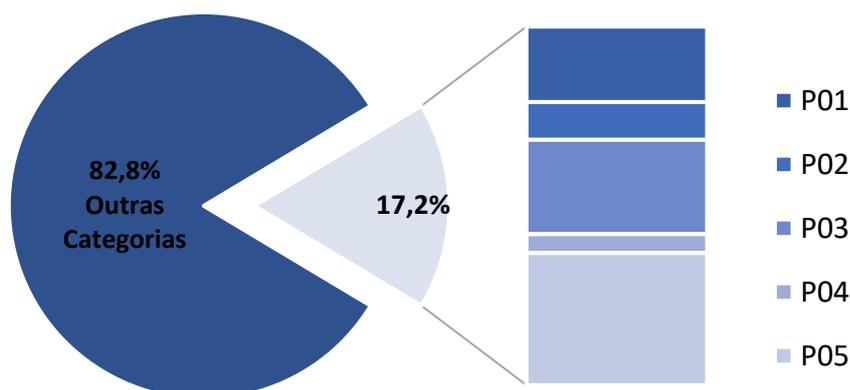
Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Compreender algumas questões de saúde ligadas ao consumo energético	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A6)
2.	Compreender o papel das atividades físicas no gasto energético	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A6)
3.	Compreender e analisar os jogos que eles vivenciam	P01	Jogos	(A6) (A7)
4.	Controlar o seu próprio equilíbrio energético, tendo consciência do valor energético dos alimentos que consome	P01	Conhecimento sobre o corpo	(A6)
5.	Que os alunos sejam capazes de acompanhar esporte pela tv	P02	Futebol de campo	(A6)
6.	Que os alunos sejam capazes de entender determinados esportes	P02	Esportes não convencionais	(A6) (A7)
7.	Conhecer os princípios operacionais do esporte individual	P03	Atletismo	(A6)
8.	Identificar os princípios operacionais do esporte individual, nos jogos e brincadeiras realizadas em aula	P03	Atletismo	(A6)
9.	Compreender o uso das ações técnicas do basquete	P03	Basquete	(A6)
10.	Compreender as técnicas da GR	P03	Ginástica rítmica	(A6)
11.	Compreender o uso das ações técnicas do vôlei	P03	Vôlei	(A6)
12.	Explorar diferentes estratégias de compreender o esquema corporal e limitações do corpo	P04	Badminton	(A6)
13.	Vivenciar habilidades gerais de jogos coletivos (passe, ataque, defesa, circulação) e algumas situações de organização tática	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A1) (A6)

14.	Identificar os sistemas e as principais regras de jogo do esporte coletivo	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A2) (A6)
15.	Distinguir as habilidades (velocidade, agilidade, flexibilidade, força...) e os usos no cotidiano	P05	Conhecendo o funcionamento do corpo, relacionando com o cotidiano	(A6)
16.	Compreender princípios gerais de jogos coletivos (ataque, defesa, circulação)	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A6)
17.	Diferenciar jogos competitivos de cooperativos	P05	Experimentando jogos cooperativos e competitivos	(A6)
18.	Reconhecer ações técnico-táticas dos esportes coletivos	P05	Jogos coletivos: habilidades requeridas e possibilidades de organização tática	(A6)
19.	Compreender a importância das práticas corporais na vida	P05	Práticas corporais	(A6) (A7)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa quantidade de expectativas de aprendizagem representa 17,2% do total de objetivos identificados nas SD para a Análise, como mostrado no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Análise nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os docentes que tiveram SD examinadas abordaram expectativas de aprendizagem comuns à Análise, indicando a valorização dessa dimensão por parte do professores da rede de ensino. Essa é a segunda DC com maior número de expectativas de aprendizagem identificadas nos planos de ensino.

Nas expectativas do Quadro 18, os professores variaram mais os usos de termos na descrição das aprendizagens desejadas, propondo habilidades mais diversificadas. Entre os verbos utilizados encontramos: “diferenciar”, “analisar”, “entender”, “distinguir”, “explorar” e “identificar”. “Compreender” foi a ação mais estimulada pelos docentes. Essas expectativas de aprendizagem, apesar de serem variadas, poderiam incluir mais ações do grupo III do SARESP (SÃO PAULO, 2009).

Em algumas expectativas de aprendizagem propostas pelos professores, tivemos dificuldade em classificar em Análise. Citamos a expectativa 3 (QUADRO 18): “compreender e analisar os jogos que eles vivenciam”. Nessa descrição não fica explícito qual é o objetivo do docente, entendemos que o profissional poderia ter incluído quais aspectos relacionados ao jogo, os alunos deveriam compreender e analisar. Para essa DC, é preciso ser mais específico quanto a quais conceitos tratar nas aulas. Nas expectativas 7 e 8 (QUADRO 18), o docente aponta um conceito que desconhecemos e pensamos ser um equívoco, no qual o professor busca tematizar os princípios operacionais a um esporte individual, mas que na sua essência refere-se a modalidades coletivas que utilizam implemento (bola, disco etc.) (BAYER, 1994).

Observamos também uma boa variedade de conteúdo apresentados pelos docentes. Um deles é a reflexão sobre o corpo humano e o seu funcionamento, que tanto na BNCC como nas SD não é inserido a partir de temas diversificados. Acreditamos que esse assunto deveria ser estudado de modo incorporado aos diversos elementos da CCM como, por exemplo, verificar a frequência cardíaca durante brincadeiras mais ou menos intensas ou ainda, identificar e discutir sobre as capacidades físicas predominantes nos diferentes esportes. Verificamos esse tipo de uso na expectativa 12 (QUADRO 18), cujo objeto de conhecimento é Badminton: “explorar diferentes estratégias de compreender o esquema corporal e limitações do corpo”.

No geral, nas SD, os professores incluíram saberes sobre o corpo humano a partir dos objetos de conhecimento: “conhecimento sobre o corpo” (EXPECTATIVAS 1, 2 e 4 / QUADRO 18) ou “conhecendo o funcionamento do corpo, relacionando com o cotidiano” (EXPECTATIVA 15 / QUADRO 18). Na BNCC, esse assunto é sempre abordado junto ao tema ginástica. Consideramos que variar o

contexto da discussão sobre o corpo humano pode facilitar a aprendizagem, pois tem maior chance de envolver assuntos significativos para aquele grupo.

Identificamos também, nessa dimensão, a incorporação de discussões sobre a técnica e a tática de alguns jogos e de algumas modalidades esportivas. Inferimos que, nesses casos, existe uma relação complementar entre a Análise e o Uso e Apropriação. Enquanto na primeira refletimos sobre aspectos conceituais relacionados ao uso das técnicas ou de esquemas táticos de ataque e defesa: “compreender o uso das ações técnicas do vôlei” (EXPECTATIVA 11 / QUADRO 18) e “compreender princípios gerais de jogos coletivos (ataque, defesa, circulação)” (EXPECTATIVA 16 / QUADRO 18); no Uso e Apropriação, essas mesmas habilidades estariam conectadas ao domínio de competências procedimentais, ou seja, aplicar em situação de jogo uma ferramenta técnica ou tática.

Sugerimos para a construção de expectativas de aprendizagem comuns à Análise a utilização dos verbos: “identificar”, “compreender” ou “criticar”. Acrescentamos e reforçamos a necessidade de haver uma continuação explícita na descrição dos objetivos, ou seja, os conteúdos das habilidades devem ser específicos, propondo quais características das manifestações corporais são temas das expectativas de aprendizagens, podendo ser as principais regras, elementos constitutivos, habilidades técnico/táticas das práticas corporais. Incluímos também o conhecimento sobre capacidades físicas e saúde.

4.2.7 Compreensão

A Compreensão é a sétima dimensão apresentada na BNCC, e fundamenta-se em aspectos conceituais das práticas corporais. Essa DC complementa os saberes teóricos abordados pela Análise, diferenciando-se nas características e importância que esses conhecimentos carregam para domínio e aproveitamento dos elementos da CCM.

A Compreensão, assim como a Análise, foi baseada nos “Saberes Conceituais” do RC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009), associando-se, por sua vez, aos chamados “conhecimentos críticos” deste referencial. Esse subeixo, apresentado no RC-RS, “trata do processo de inserção destas mesmas práticas corporais em determinados contextos socioculturais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 121-122). Refere-se a conhecimentos que não são relativos ao funcionamento técnico-tático, mas aos elementos socio-históricos das práticas corporais. Assim, os “conhecimentos

críticos” lidam “com temas que permitem aos alunos analisarem as manifestações da cultura corporal em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 122).

Na BNCC, a Compreensão reúne “saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo” (BRASIL, 2017, p. 221). Trata-se de um conjunto de conhecimentos essenciais que possibilitam o reconhecimento das características dos diversos grupos sociais, inclusive aqueles aos quais o aluno pertence:

Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global (BRASIL, 2017, p. 221-222).

Essa é uma importante DC, que possibilita a reflexão sobre aspectos históricos e culturais das sociedades por meio da tematização dos elementos da CCM como, por exemplo, o “estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres” (BRASIL, 2017, p. 222). Além disso, no subeixo “conhecimento crítico” do RC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 122), é possível o estudo das “possibilidades que os alunos têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar onde moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos com o seu desenvolvimento, entre outros aspectos”.

Assumimos, por esse motivo, que a Compreensão é alicerce para o desenvolvimento do Protagonismo Comunitário. Entendemos que é fundamental para o sujeito que busca interferir em uma localidade, conhecer as características do grupo e, no caso da EF escolar, identificar, discutir e criticar o uso e a postura que os indivíduos têm em relação às práticas corporais.

Alguns objetivos declarados na BNCC e nas SD podem elucidar essa percepção: “Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem” (BRASIL, 2017, p. 237); “identificar práticas corporais da comunidade escolar e do seu

entorno: espaços, tempos e interesses” (EXPECTATIVA 16 / QUADRO 20). Nesses exemplos, a partir do desenvolvimento dessas habilidades é possível estimular ações para os grupos, visando uma modificação na relação da comunidade com a CCM.

Na BNCC foram inseridas cinco habilidades relativas à Compreensão, apresentadas no Quadro 19.

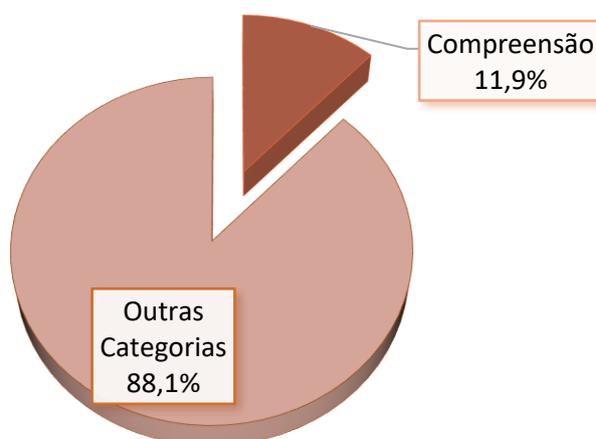
Quadro 19 - Compreensão nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC

Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiáticação de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem. (EF89EF18)	Lutas do mundo	(A5) (A7)
2.	Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas. (EF89EF21)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A6) (A7)
3.	Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (EF89EF05)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A7)
4.	Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.). (EF89EF08)	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal	(A7)
5.	Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem. (EF89EF15)	Dança de salão	(A7)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os objetivos comuns à Compreensão representam 11,9% do total de expectativas de aprendizagem da BNCC, como indicado no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Compreensão nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando as expectativas (QUADRO 19), identificamos a complexidade e variedade dos objetos de estudos ligados à dimensão Compreensão. Em cada um dos temas das habilidades, lutas do mundo, práticas corporais de aventura na natureza, esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate e danças de salão, há a proposição de aprendizagens significativas no âmbito da CCM, por meio da identificação do processo histórico e valorização dos aspectos culturais de algumas práticas corporais, da ponderação sobre a influência da mídia e do mundo dos negócios nos esportes, da reflexão a respeito do *doping*, corrupção e violência ligados ao fenômeno esportivo, ou ainda, da análise e discussão sobre os padrões de beleza e saúde. Assim, consideramos um grande acerto da BNCC a inclusão e abordagem desses temas para essa faixa etária.

Em três expectativas do Quadro 19, a habilidade relaciona-se apenas à Compreensão, duas habilidades propõem objetivos próprios de duas DC. Entendemos ser outro acerto da base para essa dimensão, conferindo uma maior objetividade na proposição da expectativa, e possibilitando maior probabilidade de ser incluída nos planejamentos docentes e maior efetividade no alcance do que se espera.

Também foram relevantes os verbos designados para propor as habilidades, suscitando aprendizagens importantes para a faixa etária. Em três habilidades do Quadro 19 foi introduzido o termo “discutir”, em duas expectativas aparece o verbo “identificar” e em um objetivo os autores utilizaram a palavra “analisar” (a quantidade de verbos supera o número de habilidades, porque em uma expectativa há a presença das ações “identificar” e “discutir”). Entendemos que “discutir” é um

movimento que demanda algumas posições do aluno como saber escutar o colega, saber construir argumentos para defender uma ideia, respeitar a opinião diferente, além de apresentar e fomentar no estudante, conhecimentos sobre temas importantes para o convívio social.

Essa dimensão incorpora valiosos saberes no contexto da EF escolar. Dificilmente em outras instituições que não a escola, os alunos terão contato com as brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, em uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a existência e as características das práticas corporais nas localidades. É pouco provável que durante exercícios em uma academia de ginástica discutam-se padrões de beleza, ou em uma escolinha esportiva de vôlei reflita-se sobre a influência da televisão nas alterações das regras. Como discutimos no 2º capítulo desta pesquisa, González e Fenstenseifer (2009) defendem que é na escola que é possível se construir formas de olhar e sentir o mundo, diferentes daquelas das instituições como a família, igreja, partido, entre outras.

O ensino crítico e reflexivo é uma característica quase que exclusiva das instituições formais de ensino. É, portanto, dever dos profissionais que ali estão assegurar o desenvolvimento dessas competências. Durante a conversa, o P30 realizou uma fala que complementa esse entendimento:

P15: Tem uma parte daqui trabalhado que é legal, do surgimento dos ritmos, por exemplo, nas senzalas, que os escravos faziam.

P30: A parte histórica, da raiz, porque não é simplesmente: “ah vou ali dançar forró” (RODA DE CONVERSA).

Essa discussão aconteceu durante a proposição de expectativas de aprendizagem relacionadas à Compreensão, para o tema dança de salão. Sentimos a necessidade de apresentá-la para lembrar que a EF possui uma característica essencialmente prática e, por isso, entendemos que essas importantes discussões apontadas na BNCC ganham relevo e amplitude quando relacionadas com aprendizagens propostas por outras DC. Aprender a dançar o forró é mais significativo quando se conhece sua origem, e conhecer a origem do forró é mais significativo quando se aprende a dançar.

Nas SD identificamos 16 expectativas de aprendizagem próprias da Compreensão, apresentadas no Quadro 20.

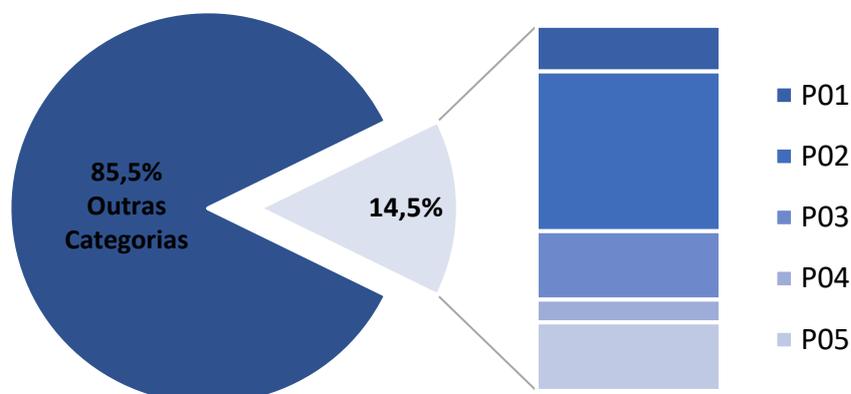
Quadro 20 - Compreensão nas sequências didáticas

Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Compreender e analisar os jogos que eles vivenciam	P01	Jogos	(A6) (A7)
2.	Confeccionar, em grupos, as bandeiras que dos países que estarão na Copa do Mundo	P01	(Copa do Mundo)	(A7)
3.	Que os alunos conheçam esportes não divulgados em mídia popular	P02	Esportes não convencionais	(A1) (A7)
4.	Que os alunos sejam capazes de entender determinados esportes	P02	Esportes não convencionais	(A6) (A7)
5.	Que consigam compreender a complexidade do mundo esportivo	P02	Esportes não convencionais	(A7)
6.	Que os alunos melhorem sua visão crítica	P02	Esportes não convencionais	(A7)
7.	Quais adaptações eles realizam nos esportes, quando jogado na rua	P02	Futebol de campo	(A7)
8.	Que os alunos melhorem o senso crítico	P02	Futebol de campo	(A7)
9.	Que os alunos tenham olhar crítico sobre os esportes	P02	Futebol de campo	(A7)
10.	Conhecer a história e regras do atletismo	P03	Atletismo	(A2) (A7)
11.	Conhecer a história do basquete e suas principais regras	P03	Basquete	(A2) (A7)
12.	Conhecer a história do vôlei e suas principais regras	P03	Vôlei	(A2) (A7)
13.	Identificar e descrever o esporte badminton e seu contexto histórico	P04	Badminton	(A7)
14.	Compreender a importância das práticas corporais na vida	P05	Práticas corporais	(A6) (A7)
15.	Identificar a importância da capoeira na cultura brasileira	P05	Capoeira	(A7)
16.	Identificar práticas corporais da comunidade escolar e do seu entorno: espaços, tempos e interesses	P05	Práticas corporais da comunidade escolar	(A7)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas 16 expectativas representam um total de 14,5% dos 110 objetivos identificados nas SD, como mostrado no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Compreensão nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os professores, assim como na Análise, incluíram expectativas de aprendizagem relacionadas à Compreensão. Como discutimos, entendemos que os saberes comuns à essas DC vêm ganhando importância nos contextos escolares, na disciplina de EF.

Retomamos e reforçamos a necessidade de haver uma escrita com maior clareza quanto ao que se pretende. A expectativa 1 (QUADRO 20) é a mesma citada no tópico anterior e também tivemos dificuldade de agrupá-la à essa DC. Nas expectativas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 (QUADRO 20), todas elaboradas pelo P01 e P02, fizemos um grande esforço para categorizá-las como próprias à Compreensão; entendemos, por fim, que de alguma maneira elas buscam estimular conceitos externos das práticas corporais ou dos eventos esportivos. É preciso que o docente tenha certeza e objetividade no que se pretende, afinal, os alunos devem conhecer o quê? Criticar quais elementos das manifestações? Como já discutimos, para a Análise e Compreensão, sobretudo, é preciso ser mais específico na construção das expectativas de aprendizagem. A BNCC neste caso, apresenta ótimas sugestões.

Entre as sete expectativas de aprendizagem que apresentam com maior clareza os objetivos do que se pretende, identificamos que quatro abordam conhecimento históricos de algum esporte (atletismo, basquete, vôlei e badminton). O conteúdo histórico dos elementos da CCM é, de fato, importante no contexto, e parece ser o principal tema para os professores, quando na dimensão Compreensão. No entanto, lembramos que essa DC não se resume ao estudo da origem ou formação das práticas corporais, mas envolve também a reflexão, por exemplo, das

características dos grupos que as praticam, ou de sua relevância para uma comunidade etc. A expectativa 15 (QUADRO 20) é um boa demonstração de tentativa de se estimular conhecimentos sobre aspectos sociais das manifestações corporais: “identificar a importância da capoeira na cultura brasileira”.

A expectativa 16 (QUADRO 20), assim como outras, carrega o potencial de promover o desenvolvimento do Protagonismo Comunitário. Como ponderamos anteriormente, saberes como: “identificar práticas corporais da comunidade escolar e do seu entorno: espaços, tempos e interesses” são porta de entrada para o desenvolvimento de ações junto à comunidade. O Protagonismo Comunitário vai tratar da proposição desses movimentos.

Nas sugestões de escrita das expectativas de aprendizagem relacionadas à Compreensão, podemos indicar os mesmos verbos apresentados na Análise: “identificar”, “compreender” ou “criticar”. A diferença entre essas DC fica na complementação da descrição dos objetivos, na Compreensão o docente deve incluir como objeto de estudo o contexto histórico ou sociocultural das práticas corporais.

4.2.8 Protagonismo Comunitário

O Protagonismo Comunitário é a oitava e última DC proposta pela BNCC. Segundo o professor Fernando Gonzalez, essa dimensão emerge da necessidade de se pensar em uma perspectiva em que os alunos possam atuar e intervir em ambientes extra escolares. Essa é uma DC que foi pensada e desenvolvida pelo grupo de professores responsáveis pela base.

Para entendermos o que se pretende nessa DC, buscamos conhecer e discutir alguns posicionamentos sobre o protagonismo na juventude, já que é para jovens e adolescentes que se encontra a maior parte da produção acadêmica voltada à construção de competências que mobilizam ações junto aos grupos e localidades. É mais recente a inclusão dos alunos mais novos na reflexão sobre o protagonismo em âmbito comunitário. A BNCC apresenta essa DC a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) tratam da importância dessa dimensão dos saberes:

Embora o conceito de participação de jovens (e dos pais) na vida da escola não seja novo, na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno (p. 412).

Nesse sentido, trabalhar na dimensão do Protagonismo Comunitário não é só promover mudanças nas imediações das instituições de ensino, mas também promover o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem próprios da escola. Assim, nessa perspectiva, a melhoria da relação e a participação dos diversos atores escolares nos contextos pedagógicos e em outras atividades da coletividade, não se resumem somente ao alvo a se buscar, mas são condições relevantes para o aprimoramento das atividades internas dos espaços. Apesar de ser um processo recíproco de estímulo, é principalmente nas escolas que se encontram os profissionais que compreendem, ou deveriam compreender, a importância dessa relação política e pedagógica, assim, espera-se dessas instituições o movimento de iniciar esse diálogo.

Ferreira e Ramos (2014) advertem sobre os processos educativos que se distanciam da realidade dos alunos, enfraquecendo-os e alargando o distanciamento entre os jovens e a escola, ou, acrescentamos, entre os saberes da comunidade e a escola. “A naturalidade de ser aluno no cotidiano escolar fez com que se esquecesse da importância dessa condição social que é incerta e influenciada por inúmeros fatores (por exemplo: constituição de grupos, mídias, marcas corporais etc.)” (FERREIRA; RAMOS, 2014, p. 127), tornando-se uma experiência positiva ou negativa. A escola e a sua importância na vida dos estudantes e do coletivo será estimada a partir da capacidade de se construir vínculos entre esses universos.

A conquista dos espaços escolares pelos alunos abre possibilidades para construção de novos sentidos a essa instituição (FERREIRA; RAMOS, 2014). Para Ferreira e Ramos (2014):

Assim é que ganha tanto relevo a valorização dos grupos constituídos no ambiente escolar, as amizades, os afetos, contribuindo para que esta seja valorizada pelas trocas que, muitas vezes, de modo nada sistematizado e formal, acabam assumindo configurações educativas advindas da relação com o outro (p. 142).

Entendemos que os movimentos de intervenção junto à comunidade só serão possíveis ou significativos, quando houver estreita relação entre os universos. O P30, durante a roda de conversa, fez uma importante fala sobre isso:

P30: Não é isso, quando eu falo em Protagonismo Comunitário, a gente fala muito, como se o simples fato da gente falar, a criança fosse uma folha de papel (inaudível), ela entendeu tudo. Se o que a gente está fazendo, se dentro do que foi visto nos outros itens, não está criando possibilidades efetivas/ Vamos falar da praia, se apropriar, de reproduzir, se organizar e ir à praia. Por exemplo, eu tenho alunos que não vão à praia, eu tenho alunos que moram no ((bairro próximo à praia)) e o pedido deles é: vamos conhecer a praia do ((nome da praia)). Eles moram ali, então, eles não têm isso, se a gente também não leva, como eles vão se apropriar desse espaço a partir do conhecimento ou da informação que a gente está dando na escola (RODA DE CONVERSA).

Consideramos muito significativo esse comentário, pois chama atenção para processos básicos que devem ocorrer para possibilitar a aprendizagem de habilidades relacionadas ao Protagonismo Comunitário. As crianças irem à praia é condição fundamental para que elas possam se apropriar e propor alternativas para o uso desse espaço. Não há Protagonismo Comunitário se não se conhece a comunidade.

A ausência da noção da relevância que se tem de compreender as características e relações que se constroem nos espaços que cercam a escola é, possivelmente, muito comum nos espaços educativos. O P03, fala que achava que desenvolvia o protagonismo:

P03: Então, eu ia falar, fica mais fácil olhar as dimensões quando você fala das sequências didáticas que você recebeu do Ensino Fundamental II ((anos finais)) e foi esmiuçando. O pior é houve uma grande surpresa, que eu achava que eu trabalhava o "protagonismo", e aí nessa parte que você fez, eu percebi que eu estou deixando a desejar, então era isso que eu queria falar. Eu acho que as outras dimensões, o "experimental", o "uso e apropriação", "fruir", "reflexão", eu acho que a gente, você mostrou pra gente, até não está tão alheio ao que está aí no trabalho, agora o "protagonismo" me deixou preocupada, porque eu fiz o curso dos "Jovens Líderes", eu fiz, eu participei dos três anos do "Jovens Líderes", e aí muito me preocupou, porque o ((nome da escola)) era bastante presente nessa relação dos "Jovens Líderes", e aí agora eu vou me apropriar (RODA DE CONVERSA).

Entendemos que há grande distância entre o desenvolvimento da proatividade com o que se pensa a respeito de um protagonismo em nível comunitário. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) identificam nos discursos de alguns autores uma afirmação da “irreversibilidade dos ‘efeitos negativos da era pós-industrial’, orientam

a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social” (p. 422) . É um afastamento dos aspectos políticos e sociais próprios da vida humana em uma coletividade, dos elementos educacionais voltados ao desenvolvimento da “autonomia” ou “protagonismo”. É a separação do estudante da comunidade, a individualização das relações e a busca por jovens ativos e dinâmicos em ambientes do mundo dos negócios. “Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 422).

Esse desarranjo ocorre porque muito dos saberes e competências estimulados nesse tipo de abordagem do “protagonismo” são valorizados por todos os educadores. Ferretti, Zibbas e Tartuce (2004) alertam, no entanto, para o processo de homogeneização cultural e nas relações advindas desse movimento.

A BNCC, ao menos na apresentação da DC, alude sobre os aspectos sociais valorizados no Protagonismo Comunitário:

refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo (BRASIL, 2017, p. 222).

Atentamos à importância da construção de conhecimentos e atitudes necessários para o desenvolvimento de ações em benefício da convivência social. Os saberes mencionados na sequência apontam para a valorização das características da comunidade e as iniciativas são aquelas direcionadas para a efetivação dos direitos sociais. Reforçando o entendimento discutido a partir da fala do P30, é preciso apoderar-se da praia, conhecer as suas características, as suas possibilidades e, então, propor ações para seu uso democrático.

Observando esse conceito sobre o Protagonismo Comunitário, necessitamos fazer uma ponderação sobre as atividades próprias dessa DC e das atividades relativas à Compreensão. Entendemos que, em ambas as dimensões, um dos movimentos esperados é reconhecer o uso das práticas corporais no contexto

comunitário, sendo que essas ações poderão ser caracterizadas como próprias do Protagonismo Comunitário, se forem utilizadas para construir intervenções junto à comunidade.

Ademais desde parecer, o que vimos nas habilidades de 8º e 9º anos da BNCC é uma tímida e pobre abordagem de saberes próprios do Protagonismo Comunitário, apresentadas no Quadro 21.

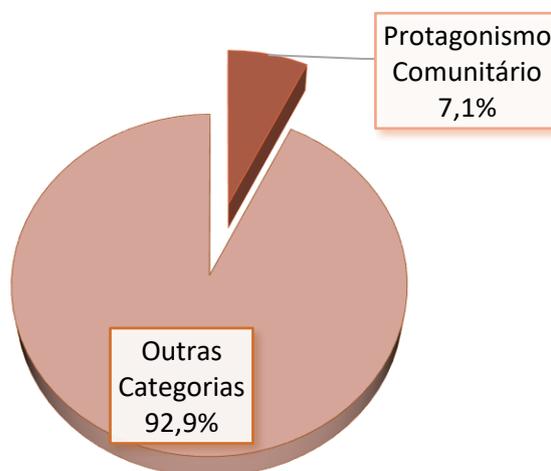
Quadro 21 - Protagonismo Comunitário nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC

Nº	EXPECTATIVA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CATEGORIAS
1.	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF01)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A1) (A3) (A5) (A8)
2.	Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre. (EF89EF06)	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate	(A8)
3.	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF19)	Práticas corporais de aventura na natureza	(A1) (A3) (A8)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas três habilidades relacionadas a essa DC, como podemos ver no Gráfico 20, representam apenas 7,1% do total de expectativas de aprendizagem inseridas na base, para esses anos letivos.

Gráfico 20 - Protagonismo Comunitário nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse é um dado muito significativo do enfraquecimento da dimensão, que fica evidente se lembrarmos que esta pesquisa estudou os objetivos pedagógicos voltados para a faixa etária com maior possibilidade de desenvolver ações ligadas a essa DC. Tal debilidade é mais acentuada se observarmos a qualidade das habilidades propostas que se relacionam de algum modo com o Protagonismo Comunitário.

A expectativa 1 (QUADRO 21) foi acoplada à essa DC apenas pelo uso do termo “protagonismo” ou da expressão “valorizando o protagonismo”, entendendo que, de algum modo, os autores esperam que haja alguma ação nesse sentido. No entanto, a palavra está fora de contexto, e a habilidade não apresenta como deve ocorrer tal valorização, ou não propõe uma intervenção junto à comunidade, utilizando os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão ou combate.

A expectativa 3 (QUADRO 21) foi categorizada nessa DC porque entendemos que minimizar os impactos de degradação ambiental é uma intervenção que os alunos podem aplicar para melhoria da vida em comunidade, porém, a redação da habilidade não é específica ao mencionar que os estudantes devem se ocupar de construir uma ação, por exemplo, na região, junto aos familiares e/ou colegas. Entender que na verdade o que propõe a habilidade é uma consciência e atividade individual de se perceber colaborando com aspectos ambientais é uma interpretação possível e que desabona a expectativa como relativa ao Protagonismo Comunitário.

Para essa dimensão, é crucial a noção de coletividade e de se estabelecer ações junto à comunidade.

A expectativa 2 (QUADRO 21) é uma das redações possíveis para se constituir objetivos próprios do Protagonismo Comunitário. Nessa habilidade se propõe que os alunos verifiquem os locais na comunidade para a prática esportiva, ou seja, conheçam as características do local e sugiram ações para uso desses espaços pelos membros da coletividade.

Durante o encontro com os professores, o P25 fez um relato que se aproxima da expectativa 2 (QUADRO 21):

P25: Esse exemplo que ele usou. Teve um ano que eu dei aula lá em ((comunidade tradicional 1)), no ano anterior eu tinha dado aula na ((comunidade tradicional 2)). E na ((comunidade tradicional 2)), taco é "febre", eles têm as regras deles. Aí eu fui para a ((comunidade tradicional 1)) e eles não curtiam fazer quase nada, assim, das coisas propostas. Aí eu perguntei do taco, eles nem sabiam o que era. Aí tinha uma obrinha do lado da escola, a gente catou um facão, fez ali um ((inaudível)) adaptado, ensinei eles com as regras da ((comunidade tradicional 2)), que a ideia era depois conseguir fazer um joguinho entre as comunidades. Eu dava aula só de quarta-feira, aí voltei pra casa, na outra quarta caiu árvore na estrada, a gente não foi, na outra quarta a gente foi, já tinha virado uma "febre", eles tinham mudado completamente, tipo caiu no mar: "problema seu, corre lá, nada, busca e está tudo certo". Eles inventaram as regras deles, tinha pais jogando, tinha uma galera, eles se apropriaram mesmo. E acho que é bem isso (RODA DE CONVERSA).

Em tal exemplo, vemos que os alunos propuseram aos pais o uso daquela brincadeira fora das aulas de EF, e que houve uma mobilização coletiva para a vivência daquele jogo. Nesse caso, o P25 não precisou identificar locais para realização daquela prática corporal, pois uma das características das comunidades tradicionais do município é a proximidade entre as pessoas e o domínio sobre os espaços utilizados por elas.

Entre os verbos utilizados na BNCC para essa dimensão, destacamos o uso do termo "propor", que indica uma ação do estudante. É preciso que associado a esse verbo na redação e construção da habilidade, o docente inclua uma intervenção que estimule o uso democrático das práticas corporais e que aconteça no contexto comunitário. Os outros verbos descritos na base, "minimizando" e "valorizando", como já mencionamos anteriormente, estão inseridos em habilidades que não são explícitas quanto a intenções relativas ao Protagonismo Comunitário.

Nas SD encontramos apenas duas expectativas relacionadas à essa dimensão, apresentadas no Quadro 22.

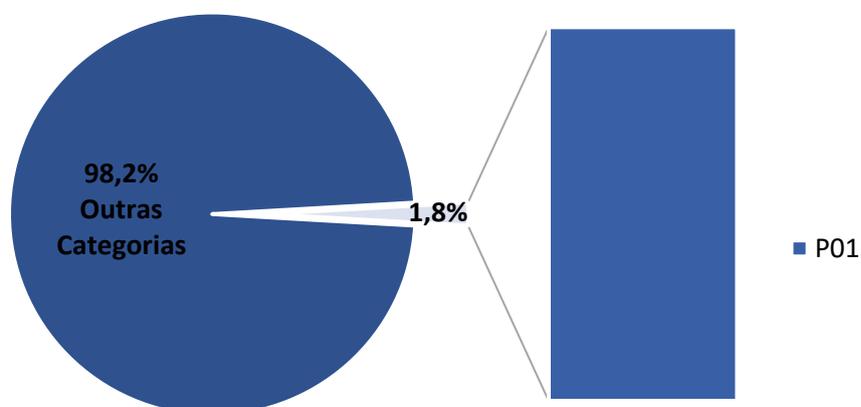
Quadro 22 - Protagonismo Comunitário nas sequências didáticas

Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Assumir um protagonismo sobre suas práticas, não apenas como gerenciadores, mas também como criadores	P01	Jogos	(A2) (A8)
2.	Autonomia e protagonismo durante a participação nos Jogos Estudantis	P01	(Jogos Estudantis)	(A8)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas duas expectativas representam apenas 1,8% dos objetivos declarados pelos professores nas SD analisadas, como indica o Gráfico 21. Essa é a dimensão que recebeu nos planos de ensino a menor quantidade de expectativas de aprendizagem.

Gráfico 21 - Protagonismo Comunitário nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para essa DC, apenas o P01 propôs expectativas de aprendizagem nos seus planos de ensino. A descrição dos objetivos, no entanto, não traduz a redação ideal para habilidades relacionadas ao Protagonismo Comunitário. Incluímos essas expectativas nessa dimensão, pois consideramos que o professor teve desejos pedagógicos relacionados a ações próprias dos alunos em ambientes externos à escola, porém, não conseguimos identificar as intenções pedagógicas, ou seja, não é explícita qual ação o docente espera dos alunos.

Na expectativa 1 (QUADRO 22), o verbo utilizado foi “assumir”, instigando a tomada de decisão e autonomia no uso das práticas corporais. Na expectativa 2 (QUADRO 22), o P01 não emprega nenhum verbo na descrição do objetivo, dificultando o reconhecimento das intenções pedagógicas.

Durante a roda de conversa, essa DC chamou bastante atenção dos docentes e provocou algumas reflexões que apresentaremos a seguir. Retomamos uma indagação do CEF, apresentada na Reflexão Sobre a Ação, que discute também sobre o desenvolvimento de competências relacionadas ao Protagonismo Comunitário:

CEF: Não haveria uma graduação também?! Pensando em uma curva de aprendizagem. Para que eles consigam primeiro propor algo dentro da sala, algo dentro da escola, algo para o bairro (RODA DE CONVERSA)

Concordamos que para se potencializar e possibilitar intervenções realizadas pelos estudantes em contexto comunitário, os alunos deverão passar por aprendizagens anteriores, talvez essas mesmas citadas pelo CEF. Porém, propor ações de uso das práticas corporais em espaços e grupos como uma turma, ou a própria escola, não se caracteriza como Protagonismo Comunitário. Nesses casos, como discutido anteriormente, entendemos que esses movimentos aproximam-se mais da Reflexão Sobre a Ação. Ainda que a BNCC não aponte hierarquia entre as DC, consideramos que ações dentro de ambientes escolares são sim, etapas para o desenvolvimento de uma postura crítica e idealizadora de intervenções no contexto da comunidade.

O P12 fez outra importante indagação durante o encontro, obtendo retorno do P30:

P12: Ô ((pesquisador)), precisa ser necessariamente para a comunidade, não pode ser para dentro de casa, para ele ter uma relação melhor com o pai e com a mãe dele?

/.../

P30: Não tem como pensar no protagonismo comunitário sem pensar nisso (RODA DE CONVERSA).

Concordamos com o P30: pensar na comunidade é pensar na família dos estudantes. Se considerarmos cada sujeito como ativo e construtor de cultura, mobilizar ações no contexto familiar é provocar transformações em nível coletivo.

Por fim, para o Protagonismo Comunitário, sugerimos a utilização do verbos “planejar”, “propor” e “compartilhar”, sendo o objeto de estudo as práticas corporais em ambientes comunitários. Sobre essa sugestão, o CEF apresentou uma dúvida:

CEF: Acho que nessa sugestão de verbos, é até uma dúvida minha, isso é na perspectiva do aluno? Não é que o professor tem que planejar, propor ou compartilhar. É que o aluno seja capaz disso?! (RODA DE CONVERSA)

De fato, os verbos estão descritos na perspectiva do aluno, espera-se que eles sejam capazes de planejar, propor e compartilhar. Reforçamos que esse entendimento vale para todas as expectativas de aprendizagem, de todas as DC.

4.2.9 Outros

Como relatamos no capítulo da Trajetória Metodológica, essa categoria foi concebida para agrupar expectativas de aprendizagem que, no nosso entendimento, não se relacionam a nenhuma DC. Encontramos essas condições apenas nas SD, sendo apresentadas no Quadro 23.

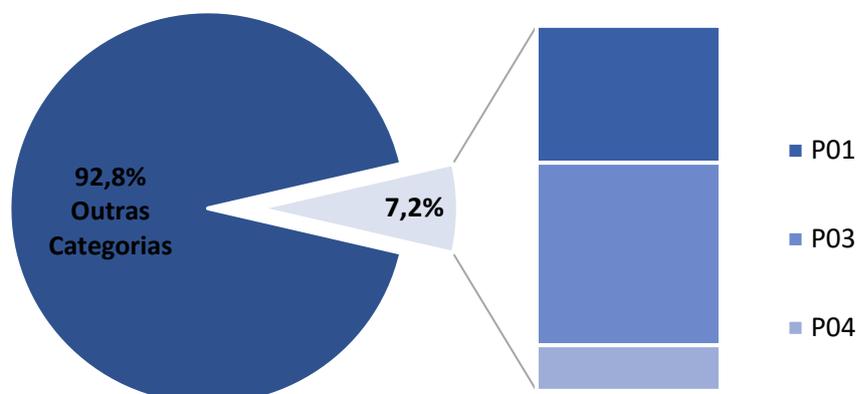
Quadro 23 - Outros nas sequências didáticas

Nº	EXPECTATIVA	PROFESSOR	TEMA	CATEGORIAS
1.	Interpretar de forma mais clara o significado do Hino Nacional Brasileiro	P01	(Copa do Mundo)	(A9)
2.	Valorização do Hino Nacional	P01	(Copa do Mundo)	(A9)
3.	Vivenciar as atividades que selecionará das equipes para os Jogos Estudantis	P01	(Jogos Estudantis)	(A9)
4.	Conhecer a cultura corporal de movimento que a GR oferece	P03	Ginástica rítmica	(A9)
5.	Aperfeiçoar seu repertório corporal a partir das características dos personagens	P03	Teatro: Saltimbancos	(A9)
6.	Conhecer e compreender a importância de interpretar personagens para um auto conhecimento	P03	Teatro: Saltimbancos	(A9)
7.	Valorizar e vivenciar a mensagem que o texto teatral trará para nossa vivência	P03	Teatro: Saltimbancos	(A9)
8.	Praticar atividades lúdicas individuais, pequenos e grandes grupos	P04	Badminton	(A9)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas oito expectativas representam 7,2% do total de objetivos declarados pelos professores nas SD, como indica o Gráfico 22.

Gráfico 22 - Outros nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Agrupamos nessa categoria expectativas de aprendizagem de três professores duas características principais: 1. Estão relacionadas a assuntos tratados nas unidades escolares, mas que não são exclusivos da EF; 2. Não foi possível identificar a intenção do docente.

As expectativas 1, 2, 3, 5, 6 e 7 (QUADRO 23) apresentam como proposta o desenvolvimento de aprendizagens em temas como Copa do Mundo/Hino Nacional, Jogos Estudantis e Saltimbancos. Esses conhecimentos não são previstos na BNCC ou na CCM, no entanto, compõem um rol de saberes que são trabalhados em contextos escolares e que fazem parte de propostas educativas construídas pelo grupo de professores das diversas áreas. Esses conteúdos expandem sua relevância a depender dos ambientes e das demandas constatadas nas realidades das instituições. Entendemos que tais saberes devem ser incorporados nos planos de ensino dos docentes e na Proposta Político Pedagógica das escolas.

As expectativas 4 e 8 (QUADRO 23) foram classificadas nessa categoria por não conseguirmos identificar com clareza qual o objetivo do docente, o que reforça a necessidade de os professores elaborarem expectativas de aprendizagem com maior nitidez e que comuniquem com eficiência para o leitor o que se pretende.

Para essa categoria não conseguimos sugerir nenhum verbo ou descrição de habilidades, consideramos que os saberes relativos a esse grupo são demasiadamente amplos e dependem das diversas realidades escolares.

A seguir, discutiremos como se relacionam as unidades temáticas e os objetos de conhecimento com as DC, olhando para a BNCC e para as SD.

4.3 AS UNIDADES TEMÁTICAS NA BNCC E NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste tópico, discutiremos a relação entre as DC com as unidades temáticas da base e dos planos de ensino dos professores do município estudado, buscando identificar padrões e fraquezas na adoção de objetos de conhecimento em uma outra dimensão. Essa reflexão é importante para compreendermos se uma unidade temática tem maior potencial para o desenvolvimento de habilidades em uma dimensão dos saberes.

Este tópico permite, também, encontrarmos lacunas na BNCC na administração das unidades temáticas e objetos de conhecimento, ou seja, analisarmos se o documento apresenta e propõe habilidades para os elementos da CCM de modo amplo, assegurando saberes nas diferentes perspectivas possíveis.

Como apresentado no Quadro 1 desta pesquisa, reforçamos que a base divide as práticas corporais em seis unidades temáticas, que incorporam objetos de conhecimento. Para uma observação abrangente dos elementos da CCM, focamos a análise nas unidades temáticas, já que essas abarcam também os objetos de conhecimento. Na verificação das SD, procuramos classificar os temas descritos pelos professores nos documentos com base nas unidades temáticas da BNCC, no entanto, foi necessário acrescentar outros grupos de assuntos.

Nas habilidades propostas na BNCC e nas SD, identificamos algumas expressões que indicam o conhecimento que se pretende estimular. Compreender a importância e sobre quais saberes essas expressões ocupam-se é relevante para ponderarmos sobre a variedade do conteúdo em cada unidade temática na base e nos planos de ensino. Utilizamos as mesmas expressões na construção das sugestões de escritas para cada dimensão.

Entre as características das práticas corporais mais proferidas nos documentos, encontramos: elementos constitutivos; principais regras; elementos técnico-táticos; contexto sociocultural. Além dessas, a expressão “práticas corporais” também foi bastante utilizada para indicar o objeto de estudo naquela habilidade. Temos que essas partes das práticas corporais associadas ao verbo, dentro do contexto da expectativa de aprendizagem, podem indicar saberes nas oito dimensões.

Em quatro das 21 habilidades para 8º e 9º anos na disciplina de EF na BNCC, os autores utilizaram “práticas corporais” como objeto de conhecimento.

Nesses casos, entendemos que se propõe a aprendizagem da manifestação como um todo, na medida do possível, sem focar em uma ou outra característica. A expectativa 19 (QUADRO 5) é um exemplo disso: “experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental”.

Os “elementos constitutivos” são exclusivos da unidade temática dança e aparecem em apenas uma das habilidades propostas para a faixa etária: “planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão” (EXPECTATIVA 13 / QUADRO 5). Essa expressão é adotada por outros componentes curriculares na BNCC, no entanto, para a EF, está sempre associada à dança e mais especificamente ao ritmo, espaço e gestos que compõem essas manifestações.

A expressão “principais regras” utilizada pelos docentes na construção dos planos de ensino está sempre associada ao Uso e Apropriação, indicando uma aprendizagem e domínio de conhecimentos suficientes para realizar aquela manifestação sem a interferência do professor: “conhecer a história do basquete e suas principais regras” (EXPECTATIVA 38 / QUADRO 6)”. Entendemos que conhecer as principais regras de uma manifestação é condição fundamental para apropriação e vivência de modo autônomo. Destacamos que, apesar das regras não serem exclusividades dos esportes, nas SD elas foram sempre associadas a essa unidade temática.

Na BNCC, em quatro habilidades os autores propuseram saberes relacionados aos “elementos técnico-táticos” das manifestações. Três destas habilidades estão associadas à unidade temática esportes e uma a lutas. nesses casos, alude-se sobre saberes como passes, chutes, bloqueios, entre outros, e posição e sistemas de ataque e defesa nos diferentes elementos da CCM.

Por fim, o “contexto sociocultural” engloba expressões identificadas na BNCC e nas SD que traduzem a abordagem de conhecimentos relativos ao contexto de surgimento e de realização das manifestações corporais. Assim, valorizar a diversidade cultural e respeitar a tradição dessas culturas (EXPECTATIVA 12 / QUADRO 5) ou “valorizar a história do esporte” (EXPECTATIVA 56 / QUADRO 6)

envolvem preocupações com aspectos históricos, sociais e culturais dos elementos da CCM, associando-se quase sempre à Compreensão.

Analisando as 21 habilidades propostas na BNCC, para os 8º e 9º anos, encontramos cinco grupos de assuntos, que podemos visualizar no Gráfico 23.

Gráfico 23 - Unidades temáticas nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para essa faixa etária, a base adotou a polêmica opção de não incluir habilidades relacionadas a brincadeiras e jogos. Observamos, no entanto, que os autores do documento procuraram diferenciar o “jogo” como ferramenta do “jogo” como conteúdo:

O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados (BRASIL, 2017, p. 214-215).

Assim, brincadeiras e jogos não são temas dos processos de ensino e de aprendizagem para os 8º e 9º anos, porém, o docente pode utilizar o “jogo” como recurso para o ensino de outras unidades temáticas. Por um lado, entendemos que essa exclusão contém uma mensagem de que as brincadeiras e jogos não fazem

parte da vida adulta e, por isso, o adolescente deve deixar hábitos de brincar e jogar. Essa delimitação pode minimizar o valor que as brincadeiras e jogos assumem nesses contextos. Em outro sentido, reconhecemos a mudança nos interesses dos alunos, passando a apreciar práticas corporais sistematizadas e que têm maior vivacidade nos espaços sociais e midiáticos.

Destacamos que essa configuração cultural para algumas práticas corporais é também argumento para justificar a maior inclusão de habilidades relacionadas aos esportes. Essa unidade temática é, historicamente, muito valorizada em ambientes educativos e também em espaços extraescolares. Os esportes são elementos muito presentes nas atividades lúdicas durante a vida adulta e nas ferramentas midiáticas.

Diversas características dessas práticas corporais, inclusive as comerciais, são possibilidades para explicar o grande alcance que elas possuem nas diferentes sociedades e, por isso, ainda que essa unidade temática abarque a maior fatia de habilidades para os 8º e 9º anos, e considerando aspectos históricos da EF escolar, entendemos ser um avanço a proposição de 71% de habilidades relacionadas a ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Evidenciamos a unidade temática ginásticas, que abraçou 24% das habilidades para essa faixa etária e que apresentou como objetos de conhecimento a ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal. Esses assuntos representam um modo de enxergar a complexidade nas relações dos alunos de 8º e 9º anos, suscitando saberes como:

Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo (BRASIL, 2017, p. 237).

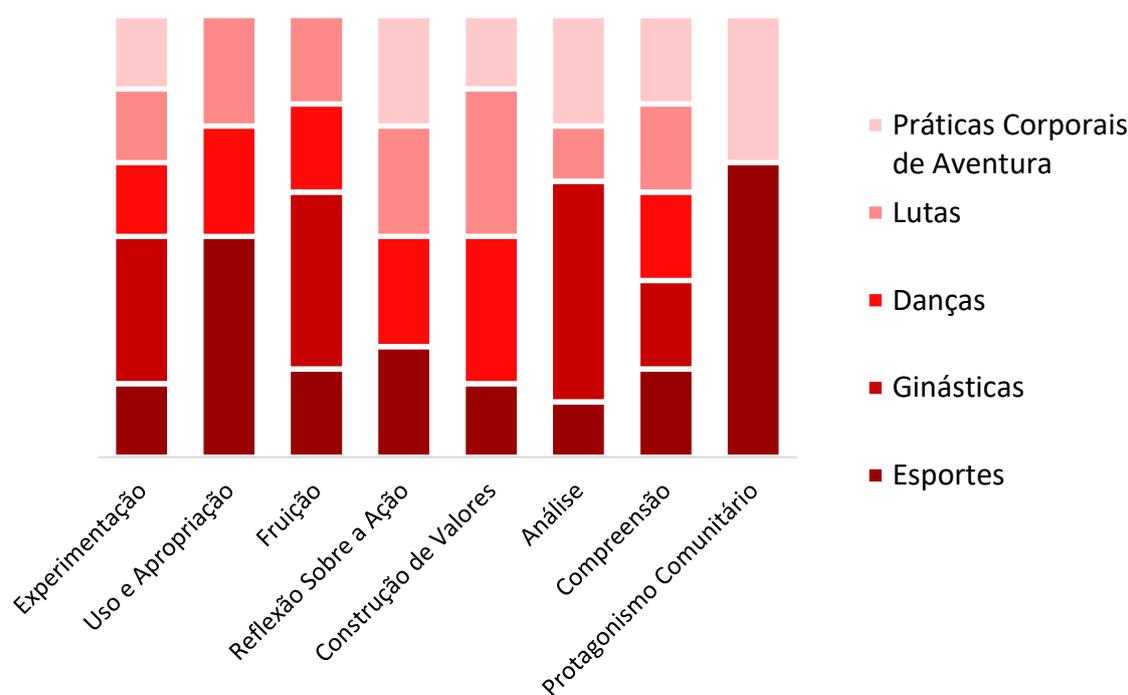
É importante lembrar que nem sempre a prática corporal estabelece uma melhor qualidade de vida, melhoria das condições de saúde ou relações consigo e com outro. Essas são condições alcançadas se as manifestações forem apropriadas e vivenciadas de modo consciente e adequado.

Esses conhecimentos têm grande potencial de uso pelos alunos, são assuntos muito presentes na adolescência e podem contribuir para a reflexão e modificação das relações que os estudantes têm com o próprio corpo e com os

movimentos estéticos e de saúde. Ressaltamos, no entanto, a importância do docente nesse processo, buscando abordar o assunto de modo crítico e que valorize os saberes do estudante.

O Gráfico 24 apresenta a importância das unidades temáticas para compor cada dimensão, mostrando, assim, quais são os grupos de práticas corporais mais relevantes para a Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão, Protagonismo Comunitário e outros, sendo este válido para análise das SD.

Gráfico 24 - Relação entre as unidades temáticas e as Dimensões do Conhecimento nas habilidades para os 8º e 9º anos na BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Vislumbramos na observação do Gráfico 24, potencial para identificar tendências na abordagem das DC e das unidades temáticas. Nesse momento, a relevância das dimensões pode ser discutida, não a partir da quantidade de habilidade comuns a ela, mas olhando a diversidade de objetos de conhecimento das habilidades designadas no documento para cada uma.

A Experimentação e a Compreensão são exemplos de DC valorizadas a partir da proposição de expectativas de aprendizagem relativas aos cinco elementos da CCM abordados na faixa etária. Ou seja, percebemos que os conhecimentos

próprios das dimensões foram designados a todas unidades temáticas e, assim, as habilidades comuns a essas DC podem ser desenvolvidas a partir de diversos objetos de conhecimento.

Em contrapartida, o Uso e Apropriação, com três unidades temáticas e o Protagonismo Comunitário, com duas unidades temáticas, são dimensões pouco prestigiadas pelos autores. Como discutido anteriormente neste capítulo, essas são DC muito significativas para os processos educativos da disciplina, porém, além de serem minimizadas as habilidades relativas a elas, não foram designadas expectativas de aprendizagem em algumas unidades temáticas.

Assim, esperam-se ações de intervenção junto à comunidade e democratização do acesso de apenas dois elementos da CCM. Como no caso da expectativa 6 (QUADRO 5): “verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre”. Apesar da descrição sugerir intervenção em diversas práticas corporais, essa habilidade está inserida na unidade temática esportes e, por isso, entendemos que nos currículos a habilidade vai estar associada exclusivamente a esse grupo de conteúdo. Entendemos que a base poderia ser mais propositiva em relação a ações de intervenção e democratização do acesso das manifestações corporais.

No caso do Uso e Apropriação, verificamos uma incongruência entre esses dados e o conceito explanado na BNCC, para a qual o movimento corporal é entendido como elemento essencial da prática corporal (BRASIL, 2017), ou seja, é imperativo que todas unidades temáticas tenham habilidades relativas a essa DC, já que ela que incorpora saberes relativos ao domínio de conhecimentos procedimentais em um nível mais aprofundado.

A Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores e Análise tiveram habilidades próprias de quatro unidades temáticas cada. O grupo de conteúdos ausentes nessas DC variam entre danças, ginásticas e práticas corporais de aventura. Entendemos que essas e outras ausências ocorreram no documento, não por uma condição própria, fraqueza conceitual ou abrangência das DC, mas sim por uma opção dos autores, provavelmente devido a limitações a respeito da quantidade de habilidades para o componente curricular na construção da BNCC.

O Gráfico 24 permite também fazermos a análise com foco nas unidades temáticas, verificando e ponderando sobre a abrangência de cada uma na BNCC. Desde o início deste trabalho, assumimos como hipótese que desenvolver os temas em todas essas oito dimensões que os elementos da CCM relevam, é expandir a amplitude e a diversidade de conhecimentos ou habilidades a serem aprendidas, qualificando o processo de integralização dos alunos ao universo das práticas corporais

Os esportes estão presentes em todas as DC, reforçando a valorização desse elemento na BNCC. Outras unidades temáticas também apresentam habilidades em muitas dimensões, sendo que danças e práticas corporais de aventura estão presentes em seis DC, e lutas está inserida em sete dimensões.

Para as ginásticas, apesar de se tratar da segunda unidade temática com mais habilidades para 8º e 9º anos, os autores não designaram nenhuma expectativa de aprendizagem nas dimensões do Uso e Apropriação, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores e Protagonismo Comunitário. Entendemos que essa unidade temática foi utilizada para o desenvolvimento de muitos conceitos sobre o corpo humano e saúde, esvaziando outras possibilidades de saberes. Todas as habilidades desse grupo tiveram expectativas de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento de saberes relacionados à saúde. Separamos pequenos trechos das cinco habilidades:

1. identificando as exigências corporais desses diferentes programas
2. discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza
3. problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos
4. identificando as exigências corporais dos mesmos.
5. pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo (BRASIL, 2017, p. 237)

Essa concentração dos assuntos ligados ao corpo humano, em uma perspectiva ampla de saúde, é prejudicial tanto para as ginásticas, que tiveram estímulos reduzidos em outras DC, quanto para outras unidades temáticas, em que esses assuntos não foram incorporados como poderiam. Como relatamos no tópico destinado à Análise, entendemos possível e recomendável desenvolver conhecimentos sobre o corpo humano e seu funcionamento em outros elementos da CCM.

Na análise das SD deparamo-nos com uma variedade maior de temas, sendo que muitos deles não podem ser classificados como pertencentes às unidades temáticas apresentadas na BNCC. Por isso, buscamos agrupar esses assuntos em blocos de conteúdo. Assim, definimos três grupos, a saber: Corpo Humano, Práticas Corporais Diversas e Assuntos Agregados.

O primeiro bloco diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos relacionados ao corpo humano e seu funcionamento. Esse grupo foi necessário porque, diferentemente da BNCC, os professores definem expectativas de aprendizagem utilizando como tema o conhecimento sobre o corpo, ou seja, esse assunto não está atrelado à ginástica ou a nenhuma outra unidade temática.

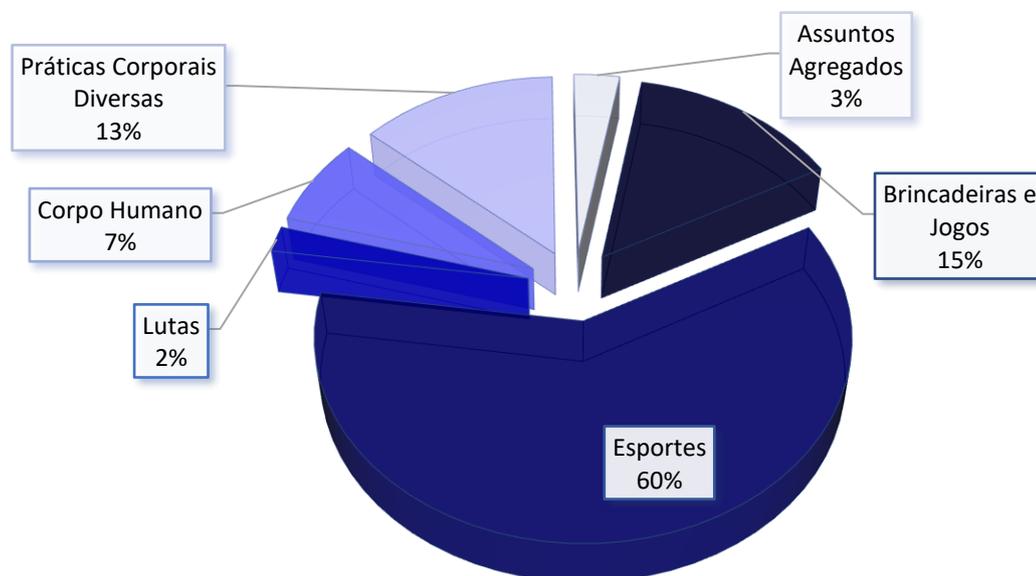
Reconhecemos que, na perspectiva da CCM, esses saberes devem estar incluídos nas práticas corporais, no entanto, consideramos que houve uma grande desvalorização desses conhecimentos na base. No caso dos planos de ensino analisados, há um sentido diferente na relação entre as práticas corporais e saberes sobre o corpo humano, abordando as habilidades tendo como pano de fundo esses mesmos conhecimentos, as práticas corporais atuam como ferramenta para desenvolver as aprendizagens desejadas.

As Práticas Corporais Diversas envolvem conteúdos que são abordados por professores na disciplina de EF e que são próprios do componente curricular, mas que não puderam ser encaixados nas unidades temáticas devido à sua amplitude, no caso do docente que manifestava apenas “práticas corporais” como tema da SD, ou no caso do tema “Copa do Mundo”, em que o professor tinha como expectativa discutir sobre o hino nacional. A última situação que envolve esse grupo diz respeito a assuntos comuns historicamente a essa disciplina, mas que não apresenta objetivos próprios da EF na perspectiva escolar, ou seja, no assunto “Jogos Estudantis”, o professor precisava realizar atividades para montagem das equipes.

O terceiro bloco trata de temas que estão inseridos no contexto escolar, mas que não são exclusivos da EF escolar, como o “Teatro: Saltimbancos”. É importante que o professor de EF esteja atento e disponível para o desenvolvimento de assuntos definidos nos Projetos Políticos Pedagógicos.

O Gráfico 25 apresenta a porcentagem de cada um desses blocos e das unidades temáticas nas expectativas de aprendizagem nas SD.

Gráfico 25 - Unidades temáticas nas expectativas de aprendizagem nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nosso primeiro apontamento em relação aos dados demonstrados graficamente é sobre a inexistência de expectativas de aprendizagem nas quais o objeto de conhecimento se enquadre nas danças, ginásticas ou práticas corporais de aventura. Ou seja, das seis unidades temáticas apresentadas na BNCC, apenas três foram abordadas pelos docentes. Isso reforça o posicionamento de que a base, ainda que favoreça conteúdos esportivos, apresenta um maior equilíbrio na proposição de habilidades para os elementos da CCM.

Além disso, nas unidades temáticas inseridas nas SD, temos que brincadeiras e jogos estão em 15%, lutas em apenas 2% e esportes estão em 60% das expectativas de aprendizagem. Esse é um dado alarmante, e indica que ainda que possamos variar os conteúdos, os tipos de saberes a serem desenvolvidos e as estratégias, ainda assim, os temas esportivos são predominantes e hegemônicos na EF escolar.

Entre as muitas discussões realizadas ao longo desta pesquisa, em alguns momentos verificamos passos no sentido da renovação do componente curricular, porém, esses números indicam uma fraqueza no planejamento e execução de aulas de EF comprometidas com a CCM. Nesse sentido, a elaboração e emprego

da BNCC ganha ainda mais relevância, ainda que possamos realizar inúmeras críticas ao documento.

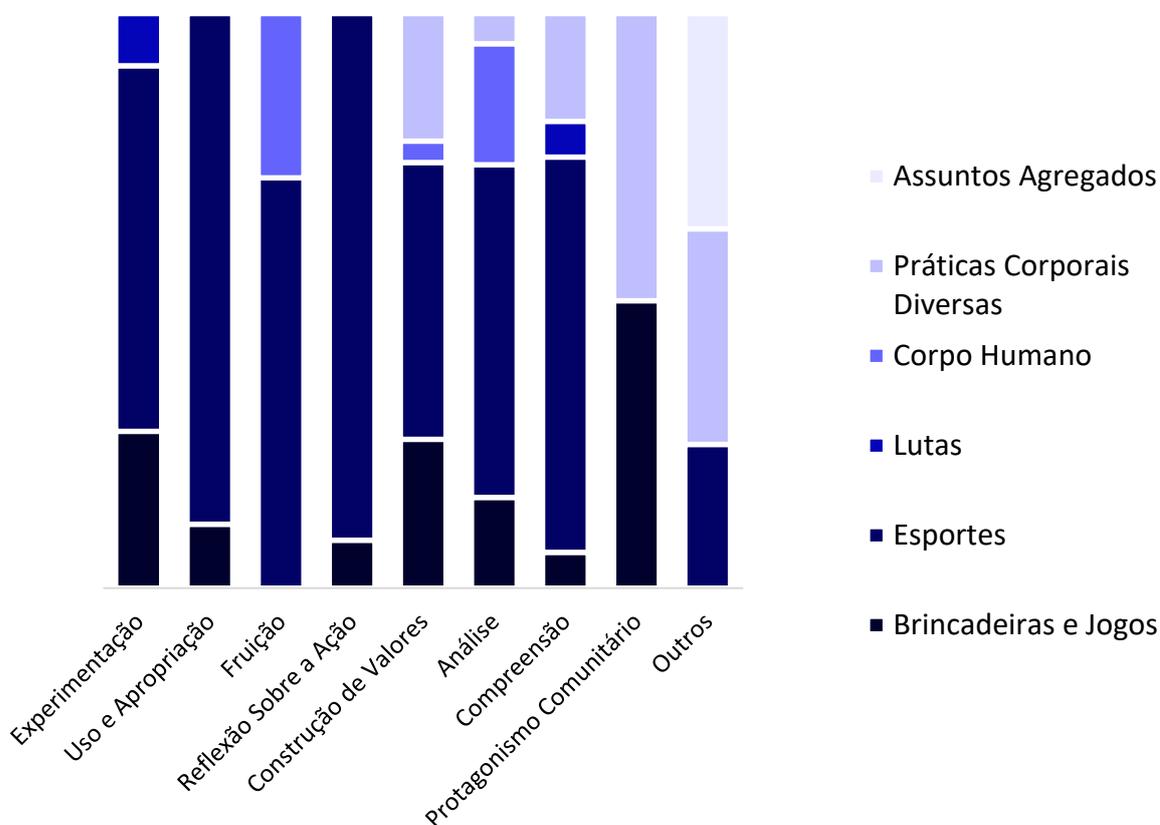
As Práticas Corporais Diversas, com os Jogos Estudantis, Copa do Mundo e temas não identificados, representam 13% do total de expectativas de aprendizagem, Corpo Humano recebeu 7% e os Assuntos Agregados apenas 3% dos objetivos. Consideramos que os professores apresentaram poucos objetivos relacionados a ações da unidade escolar sendo que, entre as possíveis causas, apontamos a falta de presença e atuação dos profissionais de EF nos projetos e decisões realizadas pela escola. Sobre isso, Moreira e Pereira (2009) comentam:

o primeiro passo é que o professor de Educação Física integre-se à construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Segundo, que a integração não seja apenas no plano das discussões, mas, sim, no plano das ações; terceiro, que a Educação Física seja entendida como um dos pilares da organização didático-pedagógica da escola, assim como todos os outros componentes curriculares, oferecendo possibilidades de desenvolvimento pleno, integrado e interdisciplinar (p. 35).

Outra alternativa envolve a possibilidade de os professores não se preocuparem em inserir em seus planejamentos assuntos discutidos e desenvolvidos a partir de reflexões e ações coletivas, concentrando nos documentos as expectativas de aprendizagem exclusivas do currículo da EF escolar.

Apresentamos no Gráfico 26 a relação entre as DC e os grupos de conteúdos nas SD.

Gráfico 26 - Relação entre as unidades temáticas e as Dimensões do Conhecimento nas sequências didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 26 reforça visualmente a hegemonia dos esportes no desenvolvimento das aulas de EF escolar, vemos que esse grupo de conteúdos é tema da maioria dos objetivos declarados pelos professores em quase todas as DC, sendo abordados de modo variado e em grande quantidade. As exceções ficam por conta do Protagonismo Comunitário e “Outros”. As brincadeiras e jogos, por sua vez, apesar de não serem temas de um grande número de expectativas de aprendizagem, ainda sim, são abordadas de modo amplo, tendo objetivos relacionados a sete dimensões.

As Práticas Corporais Diversas são conteúdos de expectativas de aprendizagem em cinco DC, enquanto o Corpo Humano e as lutas relacionam-se a apenas três e duas dimensões, respectivamente. Nesses casos, entendemos que seria possível que os docentes inserissem objetivos mais diversificados, que atingissem outros grupos de saberes.

No grupo Assuntos Agregados a tendência é que sejam discutidos conhecimentos que não possuam as mesmas oito dimensões dos elementos da CCM.

Na análise por dimensões, identificamos que a Construção de Valores, Análise e Compreensão tiveram inseridas expectativas de aprendizagem a partir de quatro grupos de conteúdos, indicando mais uma vez a valorização dessas DC nas SD. Lembramos que essas são as dimensões que se relacionam com mais expectativas de aprendizagem.

As DC Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão Sobre a Ação e Protagonismo Comunitário foram abordadas a partir de apenas dois grupos de conteúdos. Entendemos que esses dados são mais aceitáveis para a Fruição e para o Protagonismo Comunitário, pois essas DC incorporam saberes menos comuns e familiares à EF escolar. No entanto, destacamos a pouca variedade de conteúdos em conhecimentos próprios do Uso e Apropriação e Reflexão Sobre a Ação, que são dimensões tradicionais da EF no âmbito escolar, e que viabilizam a autonomia da vivência e a reconstrução das práticas corporais.

Consideramos que os dados e discussões realizados neste tópico apresentam potências e fraquezas da BNCC e da atuação dos professores de EF na rede estudada. Assim, entendemos que, conscientes das necessidades e possibilidades, os profissionais da educação podem pensar em currículos mais amplos e que contemplem mais a diversidade de conhecimentos próprios da EF escolar. Essa é a tarefa dos docentes a partir da implementação da base, buscando reduzir as lacunas e possibilitar aprendizagens críticas e variadas.

A seguir, realizaremos algumas discussões gerais sobre a inserção da BNCC nas redes de ensino e a influência que ela poderá ter na construção dos currículos e dos planos de ensino, e apresentaremos um quadro com as sugestões de como se pensar em expectativas de aprendizagens em todas as DC, externadas no decorrer deste capítulo, e no encontro com os professores do município estudado.

4.4 AONDE CHEGAMOS

Iniciamos o último tópico deste capítulo explicando o uso da expressão “aonde chegamos” e apresentando os objetivos das discussões que se seguirão. “Aonde chegamos” é uma sentença que foi utilizada para explicar a última etapa da construção das SD divulgadas pelo IEE em um curso de formação para professores,

e incorporada pela rede municipal de ensino em questão. Nessa etapa, o docente realiza comentários sobre o desenvolvimento da SD, relatando avanços e dificuldades encontradas durante o percurso.

O advérbio “aonde” indica um movimento realizado, neste caso, traduzindo as conquistas do processo educativo. Desse modo, nosso objetivo neste tópico é refletir sobre os principais resultados que chegamos durante esta pesquisa, apresentar e discutir demandas e comentários sobre a inserção da BNCC e das DC nos contextos escolares e sintetizar as sugestões para escrita e uso de cada dimensão.

Durante a roda de conversa, algumas observações e questionamentos surgiram e requerem diálogo e reflexão. Entre essas ponderações dos professores, citamos o P19 e sua opinião sobre a BNCC:

P19: Especificamente, se a gente for ver, a BNCC veio em um momento da formação, quer dizer em um momento histórico que a gente vive uma formação profissional, na área da licenciatura, extremamente deficitária. Então assim, no meu entendimento, a BNCC é algo bem mastigado, para maioria das pessoas que tem uma formação deficitária, porque eu também passei por essa área, conseguem se apropriar dos conceitos básicos que devem ser trabalhados nesta disciplina. Então eu diria que é um “chicletinho” mastigado para facilitar a vida do professor, e ver se ele consegue entender que a EF é área de estudo, ela tem conteúdos específicos, mas também não aprofunda em questão nenhuma (RODA DE CONVERSA).

Concordamos com o P19 quanto à base ser um documento que traz instruções mais definidas para os professores, e que para alguns profissionais tal característica da BNCC pode ser necessária. Também compartilhamos do entendimento de que a base não se aprofunda em muitas questões, mas vislumbramos uma saída para essa situação, afinal, como discutimos no segundo capítulo deste estudo, por não ser um currículo, as redes de ensino e as instituições podem/devem aprofundar em suas propostas temas relevantes no contexto em que estão inseridas. Reforçamos, no entanto, que se houvesse um aprofundamento de assuntos desde a BNCC, haveria maior possibilidade de os alunos terem acesso a esses saberes.

Betti (2018, p. 165) faz apontamentos sobre a redução do número de habilidades propostas na BNCC, identificando aspectos positivos ao tornar “a BNCC-EF mais factível, mais “realista”, pois eram inicialmente excessivas (160 na primeira versão) para um componente curricular que, na maioria dos sistemas escolares, conta

apenas com duas aulas por semana”. Por outro lado, o autor identifica fraquezas, já “que esta redução se fez, pelo menos em parte, às custas da exclusão ou alteração de algumas habilidades relacionadas ao temas do gênero, etnia e equidade social, o que evidencia uma tentativa de esvanecer uma abordagem sócio-política crítica” (BETTI, 2018, p. 165).

Consideramos muito importantes esses dois pontos discutidos: é de fato relevante que a base não seja um documento exaustivo e complexo para o docente, mas é lastimável a desconsideração com conhecimentos tão significativos como gênero, etnia e equidade social.

Na roda de conversa, os professores levantaram uma importante preocupação sobre a construção das SD a partir das discussões realizadas durante o encontro:

P32: Como você planeja as próximas sequências didáticas? Você tinha comentado que as dimensões do conteúdo eram três, agora nas dimensões do conhecimento são oito. A gente vai colocar nossa intencionalidade tudo colocado separado, ou vamos excluir as dimensões do conhecimento ((dimensões do conteúdo)) colocar apenas o outro? Por exemplo, você pegou as sequências didáticas dos professores do ano passado dos 8º e 9º anos, provavelmente tem os três conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. Com base nisso você foi identificar as dimensões do conteúdo ((dimensões do conhecimento)) no conceitual, procedimental e atitudinal. Como vai fazer nas próximas sequências didáticas, vai excluir as dimensões do conteúdo e manter apenas a do conhecimento? (RODA DE CONVERSA)

Essa preocupação é de fato muito relevante e esperada, ainda que não fosse nossa intenção modificar as estruturas organizacionais da rede de ensino, de modo impositivo, entendemos que a reflexão sobre o formato do documento atender ou não à demanda do grupo era previsível.

O P01 também contribuiu com a discussão:

P01: Um exercício prático para quem escreve sequência didática: ah agora vai ter que trocar, agora vai mudar tudo. Não, o quanto vai mudar? É fácil fazer essa transferência, eu pego essas oito categorias e passo para três antigas ou você acha que se eu tentar fazer isso alguém fica de fora?

/.../

P01: A pergunta é exatamente esse raciocínio, esquece-se os três ou dá para tentar: antes eu colocava isso como procedimental, então agora é só... o que eu usava como "procedimental" eu vou continuar usando como "Uso e Apropriação" (RODA DE CONVERSA).

Entendemos que é possível se estabelecer relações evidentes entre algumas DC e as dimensões do conteúdo, como mostramos ao longo deste capítulo. Citamos, por exemplo, a Experimentação e Uso e Apropriação como relativas aos conteúdos procedimentais, a Construção de Valores abordando conteúdos atitudinais e a Análise e Compreensão tratando de conteúdos conceituais. No entanto, acreditamos que fazer o exercício de relacionar as DC com as dimensões do conteúdo é uma tarefa árdua em relação à Fruição, Reflexão Sobre a Ação e Protagonismo Comunitário. Além disso, e ainda mais importante, é que ao propor as DC, a BNCC intenta olhar para os objetos de conhecimento em uma outra perspectiva, vislumbrando nesses, potencial nas oito dimensões.

Assim, manter a estrutura atual das SD pode ser problemático para quem irá procurar tematizar os conteúdos a partir das DC, entendemos que se o documento solicita que se descrevam saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, são esses grupos de conhecimento que o professor procurará inserir em seus planejamentos, não contemplando a amplitude que as dimensões propostas na BNCC carregam e que mostramos ao longo desta pesquisa.

Apesar desta discussão não ter um desfecho durante o encontro, entendemos que esse assunto não está finalizado. O CEF sugeriu um processo para solucionar o dilema:

CEF: Aí entra uma forma de como que a gente se apropria desse conhecimento para favorecer nosso documento de planejamento. Esse é o primeiro momento que vocês estão tendo acesso, acho que cabe depois exercitar ou tentar aplicar de alguma forma e depois trazer devolutivas para construir coletivamente uma ferramenta, um documento, que faça sentido para o grupo (RODA DE CONVERSA).

Não vislumbramos um processo diferente desse para modificar o modo como o grupo constrói seus planejamentos, garantindo um processo democrático, que não provoque rejeição e que se torne significativo para todos. Além disso, o CEF fez uma observação sobre o encontro, que demonstra que as mudanças não precisam ocorrer de modo agressivo:

CEF: Eu acho que um outro ponto que a pesquisa do ((pesquisador)) ajuda, é mostrar que o que está lá na BNCC de certa forma já está sendo feito, não vai ser uma transição tão árdua, parar o que está fazendo para atender a BNCC, ela já é atendida de certa forma (RODA DE CONVERSA).

Desde o princípio deste estudo, trabalhamos com a hipótese de que esse grupo de professores já desenvolve, de modo pontual ou não, ações em todas as DC. Necessitando, no nosso entendimento, que se efetivem e sistematizem essas ações, no sentido de garantir uma abordagem ampla de todos os elementos da CCM para todos os alunos da rede de ensino.

Destacamos outras observações realizadas pelos docentes, que apontam suas considerações sobre as DC. O P30 analisa as dimensões como uma ferramenta didática da BNCC:

P30: Também nessas dimensões que eles apresentam, é mais uma segmentação didática, mas não assim: “a Experimentação e a Compreensão não acontecem ao mesmo tempo”; “tem que fazer a Experimentação”. Isso vai acontecendo e às vezes nem acontece da maneira como eu espero que aconteça.

/.../

P30: É, acho que essas separações são para eu ter um parâmetro se meus objetivos estão sendo plenamente alcançados (RODA DE CONVERSA).

Compartilhamos dessa mesma opinião, identificamos nas DC potencial didático para ajudar o professor na análise sobre seus objetivos e amplitude das expectativas de aprendizagem que declara em seu planejamento. Em muitos momentos, os saberes de várias dimensões são abordados em uma mesma atividade, em outras situações ocorrem de modo isolado. Também, como vimos neste capítulo, muitas habilidades possuem objetivos de aprendizagem que se relacionam com mais de uma DC. Tudo isso nos indica que as DC são importantes ferramentas, mas que não devem ser definidas e restritas em si mesmas.

O CEF pensa em uma outra distribuição didática das DC:

CEF: Mas eu acho também a gente está tendo acesso a todas ((DC)), acho que algumas têm uma ênfase maior no infantil ((Educação Infantil)), outras uma ênfase maior no Fundamental I ((Ensino Fundamental Anos Iniciais)), outras uma ênfase maior no Fundamental II ((Ensino Fundamental Anos Finais)), de acordo com a BNCC (RODA DE CONVERSA).

Sabemos que a base não faz distinção das DC, atrelando a uma ou outra faixa etária. Também não encontramos já descrito que nas habilidades de Educação Infantil ou Ensino Fundamental são abordadas mais expectativas relacionadas a alguma dimensão. No entanto, se fizermos uma pesquisa como esta, tendo como foco

outras faixas etárias, talvez encontrássemos tanto na BNCC, como nas SD, outros resultados, o que nos indicaria ênfase maior em outras DC.

Consideramos que é possível que haja DC mais valorizadas nos anos iniciais da Educação Básica, enquanto outras demandam e expõem habilidades mais complexas, que tendem a ser mais inseridas nos anos finais. Expressamos que não se trata de dividir e classificar as DC, todas são relevantes em todos os anos escolares, porém, é preciso compreender que ao longo dos anos os alunos vão desenvolvendo saberes que possibilitam a inserção de novas habilidades. Citamos por exemplo o Protagonismo Comunitário, que deveria ser mais abordado principalmente nos 8º e 9º anos.

Para discutir sobre expectativas de aprendizagem e/ou estratégias de ensino em todas as DC, como exercício de reflexão, sugerimos o sorteio de um dos objetos de conhecimento da BNCC, para pensarmos em conjunto habilidades para todas as dimensões, buscando reconhecer como os docentes compreendem cada uma. Assim, foi sorteada a dança de salão como objeto a ser tematizado.

Na Experimentação e Uso e Apropriação, os participantes lembraram de separar danças a partir do seu potencial, elaborando:

P15: Na Experimentação, eu acho, uma dança que comumente que aqui ele não teria, por exemplo, a salsa ou tango.

P26: Forró.

P03: Forró tem na ((cidade)).

P23: Não precisa ser exótico, o aluno muitas vezes só vai experimentar, não precisa ser exótico.

P15: Não é que tem que ser exótico, eu penso assim, se você vai trabalhar dança de salão, na sequência didática, para a Experimentação utilizar uma que eles vão ter pouco contato. E aí a gente pode utilizar o forró como Uso e Apropriação (RODA DE CONVERSA).

Assim, para o grupo conhecer a salsa ou tango, poderia ser um objetivo relativo à Experimentação, enquanto conhecer o forró estaria ligado ao Uso e Apropriação, já que essa manifestação tem maior potencial de uso na cidade. Em ambos, trata-se de um conhecimento corporal, como lembrado pelos professores:

P30: Acho que aprender os passos, o que caracteriza aquela dança como forró.

P24: E as variações do forró: pé-de-serra, universitário

P15: Mas aí tem que entender, é fazer!

P30: É estão aprendendo a dançar (RODA DE CONVERSA).

Para Fruição, propuseram apreciação do forró e de outras danças de salão:

PESQUISADOR: E aí na Fruição então, como a gente pode pensar em uma expectativa para a Fruição?

P17: Propor para os alunos, tem alguns que já sabem dançar, pedi para que eles mostrem para o restante da turma, a nível superficial, eles mostrarem o que eles já sabem, ou apresentar um vídeo, ou fazer um convite a um...algum tipo de forró, alguma coisa, pra aí mostrar.

PESQUISADOR: Aí qual seria a expectativa nesse caso? Porque a gente está pensando em estratégias. Eu desejo que dentro dessa dimensão o aluno faça o quê?

P27: Tenha prazer na prática.

P06: Pode colocar no intervalo para ver se eles se apropriaram daquilo, se vão dançar por conta própria.

P05: Apreciam os diferentes passos do forró e valorizam a cultura.

P23: Eu acho que aí não precisaria entrar só o forró, quer dizer a gente está falando de dança de salão. A gente pode colocar a questão de outras danças que encham os olhos mesmos, apresentar para eles outras danças, para eles/ (RODA DE CONVERSA).

Nesse diálogo, vemos que, além da expectativa de que os alunos valorizem a dança de salão, realizada por eles mesmos ou por outros, também identificamos a discussão de algumas estratégias para abordar ou avaliar os saberes próprios dessa DC, como a apresentação da manifestação por meio de vídeos ou de especialistas, e a opção de utilizar os espaços e momentos de ausência de orientações e determinações docentes ou curriculares, para verificar o uso e apreciação das danças de salão.

Para a Reflexão Sobre a Ação, o P23 propôs que os alunos sejam ativos na criação de uma coreografia ou apresentação de uma dança de salão, cabendo a eles a resolução das dificuldades encontradas:

P23: No final, aquela coisa de, vê se encaixa aí: a reelaboração do que foi apreendido para que eles criassem uma coreografia ou uma apresentação. Isso cabe a eles resolver a situação, a gente pega aquilo desmonta e cria algo em cima (RODA DE CONVERSA).

Na Construção de Valores, associado ao Protagonismo Comunitário, os alunos podem discutir temas como a inclusão de colegas cadeirantes na vivência das danças de salão:

P17: Acho que entra mais na Construção de Valores ((inclusão de alunos cadeirantes)), porque a Reflexão Sobre a Ação, quando você propõe que se dance homem com homem e mulher com mulher, é sua, do condutor, e ali não são reconstruções, planejar, formular dos próprios alunos, ((não)) parte deles (RODA DE CONVERSA).

Na dimensão Análise, o P05 lembrou da fala de uma colega que diferenciou os tipos de forró. Destacamos que, nessa DC, abordam-se saberes conceituais, portanto em nível de compreensão teórica:

P05: Aí a gente pode puxar a coisa que a colega ali falou, diferentes ((tipos de forró)), o pé-de-serra, tem o universitário (RODA DE CONVERSA).

Na Compreensão, por sua vez, também são tratados conhecimentos conceituais. Nesse caso, os professores ressaltaram aspectos históricos de danças locais e nacionais:

P15: Tem uma parte daqui ((cidade)) trabalhado que é legal, do surgimento dos ritmos, por exemplo, nas senzalas, que os escravos faziam.

P30: A parte histórica, da raiz, porque não é simplesmente: “ah vou ali dançar forró”.

P15: Várias danças de salão e tudo mais, atividades de se fazer um link, com coisas que se difundiram aqui no Brasil, de onde saiu, como veio, como foi alternando, aí já trazendo para análise como que foi alterando o jeito de dançar, de acordo de onde chegou (RODA DE CONVERSA).

Para o Protagonismo Comunitário, sentimos necessidade de haver uma maior clareza no objetivo. Foram discutidas estratégias de ensino, mas a expectativa de aprendizagem ficou enfraquecida:

P23: Se os alunos comessem a dar aulas para a comunidade, abrir a escola ou em uma praça ter uma aula aberta, que eles ensinassem pessoas que quisessem aprender.

P27: Um evento que fosse destinado a eles, também criado por eles.

PESQUISADOR: Aí qual seria a proposta desse evento? Qual objetivo dele?

P27: Ter a comunidade por perto (RODA DE CONVERSA).

Estabelecer aproximações entre a escola e a comunidade é, sem dúvidas, um importante vínculo para os processos educativos, porém, para o Protagonismo Comunitário é necessário que haja uma ação que vise democratizar o acesso às práticas corporais. Nesse caso, entendemos que o objetivo poderia ser compartilhar com a comunidade uma dança que foi aprendida durante as aulas.

Para finalizar, resumimos as sugestões de escrita de habilidade para todas as DC que fomos desenvolvendo ao longo da pesquisa. Elaboramos o Quadro 24 a fim de facilitar a visualização e sistematização daquilo que foi discutido neste capítulo, intentando auxiliar na construção das propostas pedagógicas dos docentes.

Quadro 24 - Sugestão para elaboração das habilidades para todas as Dimensões do Conhecimento

DIMENSÃO	SUGESTÃO DE VERBO (OU EXPRESSÃO)	OBJETO DE ESTUDO
Experimentação	Conhecer Corporalmente Perceber	Práticas corporais com pouco potencial de uso, seus elementos constitutivos ou suas habilidades técnico-táticas
Uso e Apropriação	Praticar Utilizar Conhecer Corporalmente	Práticas corporais com grande potencial de uso, suas principais regras, seus elementos constitutivos ou suas habilidades técnico-táticas
Fruição	Apreciar Fruir Valorizar	Práticas corporais, seus elementos constitutivos, suas habilidades técnico-táticas ou seu contexto sociocultural
Reflexão Sobre a Ação	Reconstruir Planejar Formular	Práticas corporais, suas principais regras, seus elementos constitutivos ou suas habilidades técnico-táticas, em ambiente escolar
Construção de Valores	Respeitar Colaborar Valorizar Discutir	Práticas corporais, suas relações interpessoais ou seu contexto sociocultural
Análise	Identificar Compreender Criticar	Principais regras, elementos constitutivos, habilidades técnico-táticas ou conhecimento sobre capacidades físicas e saúde durante práticas corporais
Compreensão	Identificar Compreender Criticar	Contexto histórico ou sociocultural das práticas corporais
Protagonismo Comunitário	Planejar Propor Compartilhar	Práticas corporais, suas principais regras, seus elementos constitutivos, suas habilidades técnico-táticas ou seus contextos socioculturais, em ambientes comunitários

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, faremos nossas considerações finais sobre esta pesquisa e a importância das DC nos contextos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou, por meio da análise da BNCC, dos planos de ensino e do diálogo com docentes, responder aos objetivos: a) construir um entendimento sobre as Dimensões do Conhecimento; b) identificar como já são abordadas pelos docentes; c) analisar e propor, em conjunto com os professores, possibilidades pedagógicas para as DC. Na trajetória que percorremos, algumas respostas foram encontradas, outras talvez não tenham tido um desfecho adequado.

Entendemos, no entanto, que nenhuma conclusão que tenhamos desenvolvido ao longo desta pesquisa é de fato definitiva. Se este estudo fosse realizado por outros, os acabamentos aqui estabelecidos poderiam ser diferentes. Também há perguntas que não foram respondidas, outras nem sequer foram perguntadas e, por fim, acreditamos que este estudo fez emergir novas importantes indagações.

Destacamos que a BNCC não se trata de um currículo, mas é o principal aporte para a sua construção. Lembramos que a elaboração das propostas pedagógicas exige ação dos diversos atores escolares, a fim de construir um projeto de educação adequado às realidades. Acreditamos que pouco colaboramos sobre como deve acontecer esse movimento dentro das redes de ensino e unidades escolares, mas é possível identificar, a partir desta pesquisa, fraquezas e possibilidades sobre conhecimentos que podem e devem ser incorporados nos currículos escolares em relação à EF.

Consideramos que as DC são elementos importantes para pensar sobre os saberes que devem compor as propostas pedagógicas e os planos de ensino dos docentes. As dimensões inseridas na base classificam os conteúdos a partir do uso que se faz desses conhecimentos em relação às práticas corporais, apresentando possibilidades concretas de conhecer, praticar, apreciar, modificar e democratizar o acesso em contextos escolares ou fora deles, desenvolver valores e conhecer o funcionamento das atividades ou seus aspectos sociais, ou seja, as DC são divisões didáticas que podem estimular os docentes a abordar as brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, em uma perspectiva ampla e prática.

As DC não rompem com a consideração de que existem saberes conceituais, procedimentais e atitudinais em cada manifestação. No entanto, entendemos que essa forma de se pensar os saberes da CCM pode ser uma importante ferramenta para os docentes pensarem e elaborarem seus planos de ensino. As DC podem ser parâmetros que indicam a amplitude dos conhecimentos que os professores estão estimulando nos alunos, possibilitando uma abordagem com maior relevo dos conteúdos da EF escolar.

Desde o início desta pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que as dimensões carregavam potencial para refletirmos sobre as diversas possibilidades e saberes que as práticas corporais possuem. Considerávamos que encontraríamos ações dos docentes de EF escolar em todas as dimensões apresentadas na base e que, no entanto, essas ações seriam pontuais e não representariam todo o componente curricular.

Nesse sentido, pudemos encontrar expectativas de aprendizagem que associamos a todas as DC, indicando que os professores, ainda que de modo econômico, estimulam conhecimentos amplos. Porém, vimos que algumas dimensões estão bastante enfraquecidas, tanto na base quanto nos planos de ensino.

Para nossa surpresa, as DC que se associam mais a conteúdos procedimentais foram as que tiveram menor quantidade de habilidades ou expectativas de aprendizagem relacionadas tanto na BNCC quanto nas SD. Assim, o Uso e Apropriação, a Reflexão Sobre a Ação e o Protagonismo Comunitário são dimensões que os professores devem se atentar na construção de suas propostas pedagógicas. Entendemos que esses grupos de saberes são significativos para se efetivar os objetivos que a BNCC estabelece para a EF escolar, ao possibilitar a vivência autônoma, as modificações nas práticas corporais para que ela se torne mais acessível ao grupo e à ampliação do alcance das manifestações. Reforçamos que os conteúdos procedimentais fazem parte da essência da CCM, e não devem ser ignorados em prol de uma EF escolar que se desenvolva somente a partir de saberes conceituais ou atitudinais.

A Fruição também foi pouco abordada na BNCC e nas SD, esse resultado era mais esperado devido à pouca tradição desse tipo de conhecimento no componente curricular. No entanto, tendo acesso à base e às informações divulgadas e discutidas neste estudo, consideramos que ao longo dos próximos anos é

necessário aumentar a abordagem dessa DC nas aulas de EF escolar, efetivando a implementação desse grupo de conhecimentos.

Sobre a Construção de Valores, entendemos que esses são bastante abordados pela BNCC e, principalmente, pelos docentes. Concluimos, no entanto, que é necessário que haja a inclusão de saberes atitudinais ativos, como posicionamento crítico e processos de liderança. Em relação à Análise e Compreensão, verificamos a abordagem de importantes saberes relacionados a essas dimensões, e que possibilitam a reflexão e apropriação das manifestações em uma dimensão conceitual. Reforçamos, no entanto, a necessidade de que a disciplina não se transforme em apenas um saber sobre a prática.

Reconhecemos que esta pesquisa não objetivou verificar como as expectativas de aprendizagem se desenvolvem durante as aulas de EF. Assim, apesar dos professores manifestarem intenções para todas as DC, não procuramos identificar como elas ocorrem durante a dinâmica das aulas, ou as facilidades e dificuldades de se abordarem os saberes relativos a cada dimensão.

É possível que, ao olharmos a execução das sequências didáticas, tivéssemos outras interpretações acerca do que os docentes manifestaram no documento ou, ainda, pudéssemos verificar ênfases diferentes, com mais ações voltadas a uma DC do que àquelas verificadas nas SD. Citamos, por exemplo, que poderíamos identificar mais atividades que estimulassem saberes relativos ao Uso e Apropriação.

No entanto, consideramos que não seria possível concluir esta pesquisa se buscássemos observar em aula o desenvolvimento das DC na rede de ensino, tampouco conseguiríamos compreender e estabelecer relações entre a ação docente com todas as dimensões. Como possibilidade para futuros estudos, entendemos ser importante a verificação de como cada dimensão é executada pelos professores, talvez destacando uma ou mais dimensão por vez.

Concluimos que, em relação às unidades temáticas, a BNCC é mais equilibrada na abordagem dos esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Nos planos de ensino, há uma grande concentração de expectativas de aprendizagem que têm como objeto de estudo os esportes. Não foram incluídas nas SD temas relacionados às danças, ginásticas e práticas corporais. Consideramos que outra importante contribuição da BNCC para a EF escolar pode ser o estímulo à

variação de conteúdos abordados na disciplina. Aos professores fica a demanda de buscar variar e explorar mais as possibilidades da CCM, incluindo saberes diversificados e importantes para os alunos.

Por outro lado, a base foi econômica em relação a assuntos importantes como, por exemplo, as discussões sobre gênero. Esses saberes deverão ser inseridos pelos atores nos currículos escolares, assegurando que esses importantes temas também sejam inseridos nas propostas pedagógicas.

Entre as necessidades que identificamos junto ao grupo de professores, consideramos que esta pesquisa pode contribuir com a definição de objetivos de aprendizagem diversificados e amplos, e com a padronização de escrita das expectativas de aprendizagem. Consideramos que uma escrita descomplicada pode auxiliar melhor o docente na condução de suas propostas pedagógicas.

Os posicionamentos que identificamos durante o encontro com os professores apontam para uma apreciação dos resultados parciais da pesquisa, reconhecendo o potencial didático que as DC possuem para se pensar na diversidade dos conhecimentos. Porém, ainda há um longo caminho para que se possa assegurar a inclusão desses saberes nos currículos escolares, nas SD e, por fim, na dinâmica das aulas.

Se o grupo de professores do município participante da pesquisa considerar significativos os resultados aqui apresentados, fica o estímulo de pensar e estruturar o modelo de planejamento que inclua, sistematicamente, a abordagem de saberes relativos a todas as DC, possibilitando que os conteúdos sejam tematizados de modo amplo e prático.

Reconhecemos a importância da discussão acerca do como se deu o processo de construção da BNCC e, apesar de nesta pesquisa tentarmos agir como facilitadores da implementação das DC nos projetos educativos, não descartamos a necessidade de se discutir os erros e retrocessos que tivemos ao longo desse movimento. Assim, ademais as ausências e equívocos da base, consideramos importante a presença de um instrumento orientador do trabalho do professor de EF. Consideramos também que poderemos minimizar os prejuízos e maximizar os avanços se os professores forem ativos na elaboração dos currículos escolares.

Para isso, o poder público deve atuar na construção de ponte entre os professores e a BNCC, promovendo a reflexão sobre o documento, a fim de identificar

potencialidades e debilidades, e possibilitar a construção de processos de ensino e de aprendizagem para além do que foi apresentado na BNCC, incluindo significados que ficaram ausentes no documento.

Para finalizar, informamos que além do presente estudo, desenvolvemos como resultado desta pesquisa um Produto Educacional, que chamamos de “Rotas para Reflexão e Ação sobre as Dimensões do Conhecimento da Educação Física”. É um material didático que apresenta sinteticamente as DC e as possibilidades de abordagem de cada uma, nas seis unidades temáticas da BNCC. Este material pode ser encontrado no repositório da UFSCar, e seu endereço eletrônico está no Apêndice C.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Tatiana; SILVA, Simone S. C.; PONTES, Fernando A. R. KOLLER, Sílvia H. O uso do diário de campo na inserção ecológica. **Psicologia & Sociedade**, 27(1), 131-141, 2015.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 101-124.

ARAÚJO, Miguel A. L. de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008. 234 p.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. São Paulo, Ano IV, v.1, p. 156-175, jul/2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e os métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCATTO, Juliana, D.; IMPOLCETTO, Fernanda M.; DARIDO, Suraya C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v.28, n.48, p. 96-112, setembro/2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília – Seção 1 - 05/10/1988, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019

_____. Lei nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília – Seção 1 – 23/12/1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Lei nº13005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília – Seção 1 – 26/06/2012, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>Acesso em: 20 jun. 2019

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 599 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 592**, de 17 de Junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 790**, de 27 de Julho de 2016. Institui o comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio.

Disponível em:

<https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/Comite_BNCC_Portaria_790_27_07_2016.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [2018].

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC, 1997. 130 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Arte**. Brasília: MEC, 1998b. 116 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Educação Física**. Brasília: MEC, 1998a.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto/SP, v. 21, nº 2, p. 513-518, 2013.

COSTA, Caio M.; ARMBRUST, Igor; TERAMOTO, Willian O. **Qualificação da educação física curricular: reflexão e sistematização da prática pedagógica nas escolas**. São Paulo: Coleção Biblioteca Instituto Esporte Educação, 2014. 53 p.

CRESPO, Antônio A. **Estatística fácil**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. **Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica**. Editora Guanabara Koogan, 2005. 293 p.

DEL-MASSO, Maria C. S.; COTTA, Maria A. de C.; SANTOS, Marisa A. P. **Análise qualitativa e análise quantitativa em pesquisa científica**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF – Disciplina Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física. [2018a]. Disponível em:

<https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/149313/mod_resource/content/1/index.html#> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Ética em Pesquisa Científica:** conceitos e finalidades. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF – Disciplina Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física[2018b]. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/142420/mod_resource/content/2/index.html> Acesso em: 20 set. 2019.

DIAS, Isabel S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n.1, p. 73-78, jan-jun/2010.

FERNANDES, Sonia R. A obra como contexto: a experiência da fruição que o estágio curricular do curso de licenciatura em artes visuais pode buscar observar. In: 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2013, Belém, PA. **Anais...**Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html#>>

FERREIRA, Lilian A.; RAMOS, Glauco N. S.; Escola e juventudes: tecendo indícios para a compreensão da motricidade. In: CORREA, Denise A. C.; LEMOS, Fabio R. M.; RODRIQUES, Cae (org.). **Motricidade Escolar**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015, p. 125-146.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002 p. 67-80.

GONZALEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, São Paulo, p. 9-24, setembro/2009.

GONZALEZ, Fernando J.; FRAGA, Alex B. **Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA; Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2019**, Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 01 set. 2019.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

_____. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1990.

LIBÂNEO, Jose C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 288 p.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. [201-]. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista> Acesso em: jan. 2019

MARTINELLI, Telma A. P.; MAGALHÃES, Carlos H.; MILESKI, Keros G.; ALMEIDA, Eliane M. de. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v. 28, n.48, p. 76-95, setembro/2016.

MELO, Marcia C. H.; CRUZ, Gilmar C. **Imagens da Educação**. v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MICHAELIS; **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Ed. Melhoramentos: 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: jul.-set. 2019.

MOREIRA, Evando C.; PEREIRA, Raquel S. A educação física na construção do projeto político pedagógico da escola. In: MOREIRA, Evando C. (Org.). **Educação física escolar**: desafios e propostas 1. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p. 21-42.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Linha do tempo**. [2018]. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.40, n.3, p. 215-223, maio/2018.

NEIRA, Marcos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v.28, n.48, p. 188-206, setembro/2016.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além das superfícies dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p. 401-422, setembro/2002.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**. Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, junho/1996.

RIO GRANDE DO SUL, Secretária de Estado da Educação. **Referencial Curricular**: linguagens códigos e suas tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre, v.2, 2009. 184 p.

RODRIGUES, Anegleyce T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v.28, n.48, p. 32-41, setembro/2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Matriz de Referência para a Avaliação SARESP**: documento básico. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**. Rio de Janeiro, Ano III, n.4, p. 54-84, 2016.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 221 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **A Educação Física e as Dimensões do Conhecimento na BNCC: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade das redes de ensino e dos docentes adotarem as mudanças propostas na BNCC. Neste sentido, os objetivos da pesquisa são mapear os planos de ensino de Educação Física dos 8º e 9º anos produzidos pelos docentes na sua relação com a BNCC no que se refere às dimensões do conhecimento e analisar como tais docentes interpretam o processo de reconstrução dos planos de ensino. Nossa expectativa é mobilizar os professores de Educação Física a discutir a articulação da BNCC com a produção dos planos de ensino da rede de ensino municipal envolvida.

Caso você concorde em participar, faremos as seguintes atividades: um levantamento, com base em uma análise documental dos planos de ensino de Educação Física dos 8º e 9º anos feitos pelos professores; um encontro com os professores de Educação Física no qual serão apresentados os dados referentes à primeira etapa bem como identificadas as impressões de tais professores acerca das mudanças propostas pela BNCC; produção de novos planos de ensino pelos professores de Educação Física.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, buscaremos manter acesso aos resultados individuais e coletivos e assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização de informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio ou econômico.

A pesquisa poderá ajudar na construção de planos de ensino que atendam às demandas da BNCC e do município envolvido.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado pelas atividades que fizermos, você terá direito à indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não

será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação resultante deste trabalho.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (UFSCar)

Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km 235

Contato telefônico: (16) 3306-6757

e-mail: glauco@ufscar.br

Local e data: São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Prof. Dr. Glauco N. S. Ramos

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP 13565-905 - São Carlos - São Paulo - Brasil
Tel./Fax: (OXX16) 3351-8294 / 3351-8379



APÊNDICE B - QUADRO COM SUGESTÕES PARA PROPOSIÇÃO E ESCRITA DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROPE

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Tabela com sugestões para proposição e escrita de habilidades/expectativas de aprendizagem nas oito Dimensões do Conhecimento propostas na BNCC. Este quadro foi construído na pesquisa “A Educação Física e as Dimensões do Conhecimento na BNCC: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino”.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	SUGESTÕES DE VERBO (OU EXPRESSÃO)	CONTEÚDO/OBJETO DE CONHECIMENTO
Experimentação	Conhecer Corporalmente Perceber	Práticas corporais com pouco potencial de uso e/ou seus elementos constitutivos ou técnico-táticos
Uso e Apropriação	Praticar Utilizar Conhecer Corporalmente	Práticas corporais com grande potencial de uso, suas principais regras e/ou seus elementos constitutivos ou técnico-táticos
Fruição	Apreciar Fruir Valorizar	Práticas corporais, seus elementos constitutivos ou técnico-táticos e/ou contexto sociocultural
Reflexão Sobre a Ação	Reconstruir Planejar Formular	Práticas corporais, suas regras e/ou seus elementos constitutivos ou técnico-táticos
Construção de Valores	Respeitar Colaborar Valorizar Discutir	Práticas corporais, suas relações interpessoais e/ou seu contexto sociocultural
Análise	Compreender Identificar Crítico	Elementos constitutivos ou técnico-táticos das práticas corporais
Compreensão	Identificar Analisar Discutir	Contexto histórico ou sociocultural das práticas corporais
Protagonismo Comunitário	Planejar Propor Compartilhar	Práticas corporais, suas regras e/ou seus elementos constitutivos ou técnico-táticos

Tabela: Sugestão para elaboração das habilidades para todas as DC. Elaborado por Pedro Vidotti e Glauco N.S. Ramos.

*Elementos Constitutivos ou Técnico-Táticos: são partes que compõem as práticas corporais, por exemplo, nas ginásticas podem ser os saltos, rolamentos, equilíbrios etc., nas danças são os ritmos, espaços e gestos, nas práticas corporais de aventura são instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária e organização, nos jogos e brincadeiras são o lúdico, o prazer, a criação coletiva, etc., nos esportes e lutas são os gestos técnicos como passe ou um golpe, ou táticos como o posicionamento em momento de ataque ou de defesa.



APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto educacional, chamado de “Reflexão e Ação sobre as Dimensões do Conhecimento da Educação Física”, é um instrumento que tem como expectativa contribuir com os profissionais da área no desenvolvimento e qualificação das práticas pedagógicas, na elaboração das sequencias didáticas e/ou na construção dos currículos escolares das redes de ensino. Para isso, entendemos que as Dimensões do Conhecimento são ferramentas efetivas na ampliação das possibilidades de abordagens da Cultura Corporal de Movimento.

REFERÊNCIA:

VIDOTTI, Pedro Henrique Carbone. **Reflexão e ação sobre as dimensões do conhecimento da educação física**. 13 f. 2020. Disponível em: <http://www.proef.ufscar.br/arquivos/bancas-e-eventos/produto_pedrovidotti.pdf>.

ANEXO

ANEXO A - DOCUMENTO DE ACEITE DE PESQUISA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NA BNCC: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino

Pesquisador: GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16116919.3.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.484.005

Apresentação do Projeto:

A presente proposta refere-se a um projeto de pesquisa que pretende ser desenvolvido junto a um Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação Física. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que será desenvolvido a partir do plano de ensino de professores de ensino e do contato direto com profissionais da educação. O proponente afirma que os objetivos são: mapear os planos de ensino de Educação Física dos 8º e 9º anos produzidos pelos docentes na sua relação com a BNCC no que se refere às dimensões do conhecimento e identificar/analisar como tais docentes interpretam o processo de reconstrução dos planos de ensino. O estudo, de acordo com o proponente, será realizado em três etapas: I) análise documental dos planos de ensino de Educação Física dos 8º e 9º anos feitos pelos professores; II) encontro com os professores de Educação Física no qual serão apresentados os dados referentes à primeira etapa bem como identificadas as impressões de tais professores acerca das mudanças propostas pela BNCC; III) os professores de Educação Física produzirão novos planos de ensino com base no encontro realizado.

Objetivo da Pesquisa:

Foram mencionados 2 objetivos:

- Mapear os planos de ensino de Educação Física dos 8º e 9º anos produzidos pelos docentes na sua relação com a BNCC no que se refere às dimensões do conhecimento;

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

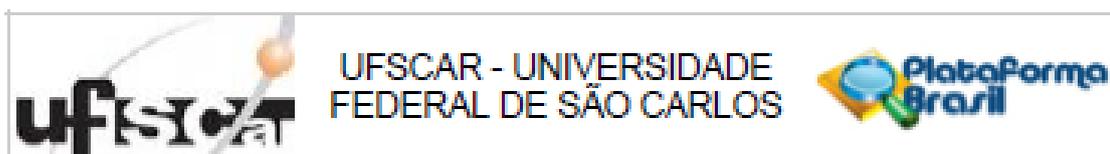
CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (15)3251-0685

E-mail: cep@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.454.006

- Identificar/analisar como tais docentes interpretam o processo de reconstrução dos planos de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta os benefícios e contribuições que pode trazer para o campo de pesquisa em que se insere. O pesquisador também fez menção aos riscos e como pretende minimizá-los, o que está em consonância com as Resoluções vigentes para a pesquisa com seres humanos. evidencia cuidado rigor ético na condução do trabalho de campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto bem estruturado, que corresponde ao nível de mestrado profissional, executável e com notório cuidado ético em suas etapas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados, incluindo o modelo de TCLE e o Roteiro de questão que subsidiará a coleta. Os vocábulos e expressões utilizadas correspondem ao repertório cultural e social dos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

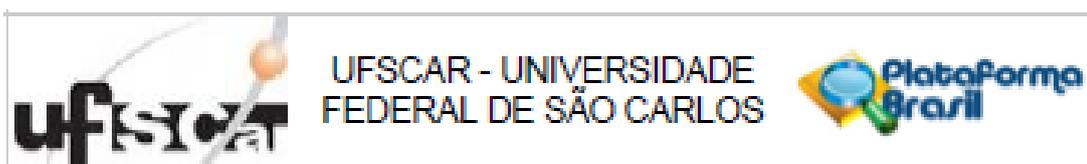
Fundamentado na Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e após avaliação minuciosa do projeto em questão e dos Termos obrigatórios, considero que a proposta atende as exigências do Conselho supracitado e, portanto, recomendo a aprovação do mesmo por este CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1380374.pdf	17/06/2019 16:07:31		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Autorizacao_Pedro.pdf	17/06/2019 16:06:32	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pedro.pdf	17/06/2019 16:05:59	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_Pesquisa_Pedro.pdf	17/06/2019 16:05:37	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-0665 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação de Parecer: 3.484.000

Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Pedro.pdf	17/06/2019 16:05:37	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Pedro.pdf	17/06/2019 16:04:59	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 04 de Agosto de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.505-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-0665

E-mail: cephumanos@ufscar.br