
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)**

EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:
uma experiência de complexidade dialógica

OSNI CECCO JUNIOR

**Rio Claro – SP
2023**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)**

EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:
uma experiência de complexidade dialógica

OSNI CECCO JUNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Rio Claro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

**Rio Claro – SP
2023**

C387e

Cecco Junior, Osni

Educação Física em uma escola do campo : uma experiência de complexidade dialógica. / Osni Cecco Junior. – Rio Claro, 2023
204 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

1. Educação Física escolar. 2. experiência. 3. práxis dialógica. 4. realidade complexa. 5. Teoria Freireana. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CECCO JUNIOR, Osni; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Revista Digital Flexibilidade e Autonomia Curricular:** proposta e relato de experiência de uma construção colaborativa. 2023. 31 folhas. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – [Instituto de Biociências], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2023.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: uma experiência de complexidade dialógica**

AUTOR: OSNI CECCO JUNIOR

ORIENTADORA: MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:



Documento assinado digitalmente

MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Data: 25/07/2023 11:59:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual)
Instituto de Educação e Pesquisas em Práticas Pedagógicas - IEP3 / UNESP / SP



Documento assinado digitalmente

EVANDO CARLOS MOREIRA

Data: 25/07/2023 12:10:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. EVANDO CARLOS MOREIRA (Participação Virtual)
Faculdade de Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá / MT



Documento assinado digitalmente

LILIAN APARECIDA FERREIRA

Data: 26/07/2023 14:15:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Rio Claro, 10 de julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus pela oportunidade de ser um dos discentes deste insigne e conceituado Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF e por algum tempo fazer parte desta célebre e renomada instituição de ensino que é Universidade Estadual Paulista – UNESP. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Sua contribuição financeira foi essencial para aquisição de materiais e desenvolvimento das atividades de pesquisa. Assim, agradeço à Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa.

Gostaria também de agradecer imensamente a minha orientadora, professora Maria Candida Soares Del-Masso, pela orientação, paciência e apoio durante toda a pesquisa. Da mesma forma, agradeço aos professores Lilian Aparecida Ferreira e Evando Carlos Moreira, por dedicarem seu tempo e conhecimento na análise e apreciação deste trabalho, seus apontamentos e sugestões foram inestimáveis e ajudaram a aprimorar significativamente a qualidade desta dissertação.

Além disso, meu sincero agradecimento a todos os professores e professoras do ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, tanto da Unesp de Rio Claro quanto da UFSCar, pelo aprendizado, questionamentos, diálogos e debates que estimularam cada estudante/professor a aventurar-se no campo científico, questionar, refletir e melhorar sua práxis.

Em continuidade, não posso esquecer de agradecer meus amigos e amigas de da segunda turma do ProEF, os companheiros e colegas de São Carlos, e meus irmãos e irmãs de Rio Claro, não nos conhecemos pessoalmente, mas agradeço a Deus os momentos que compartilhamos e sinto saudades da experiência que vivemos. Entre esses amigos gostaria de agradecer especialmente a Cristiane e ao Helder pela cumplicidade, carinho e confiança, muitos pontos de vista desta dissertação foram construídos durante nossas atividades e reflexões.

Por fim, gostaria de prestar profundos e afetuosos agradecimentos aos estudantes da minha escola. Sem vocês não existiria pesquisa. É uma honra ser seu professor, fazer parte de sua história e ajudá-los em sua formação. Vê-los crescer e se desenvolver é um privilégio e uma responsabilidade. Seu carinho, participação e dedicação me estimulam a continuar nessa complexa jornada chamada educação.

RESUMO

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa-ação que representa as reflexões, suposições, dúvidas, generalizações, inquietações, aproximações e afastamentos de um professor de uma escola do campo em relação ao que é proposto ensinar e o que se deve ensinar em Educação Física, com todas as características, conflitos e contradições que o atual momento educacional e contexto de educação no/do campo promovem. Tem por objetivo dialogar sobre a identidade da Educação Física explicitada nos documentos oficiais e a maneira como legitima a aprendizagem frente aos processos educacionais hodiernos, assim como propor novas maneiras de pensar/realizar a Educação Física na escola, por meio da assunção do conceito de experiência e prática dialógica, em um entendimento complexo da realidade contemporânea, através de um plano de ação colaborativo, inspirado no método freiriano, sob a perspectiva de flexibilização e autonomia curricular. O percurso investigativo adotado neste estudo foi a pesquisa-ação, caracterizada por uma fase de problematização (período reflexivo), elaboração de uma ação a ser desenvolvida, além da participação ativa e colaborativa de todos os envolvidos, fundamentada nos preceitos e pressupostos fenomenológicos, na qual o investigador tem uma interrogação e busca aprender sua essência, em que se evidencia a subjetividade, por meio do julgamento e interpretação do pesquisador. O plano de ação foi realizado em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, localizada na zona rural na qual o autor é professor e participe da comunidade. A escolha da turma para o desenvolvimento das ações foi realizada por meio de sorteio com utilização da Tabela de Números Equiprováveis, sendo escolhido aleatoriamente o 9º ano “B”. Participaram da pesquisa 14 estudantes de um total de 32 discentes. As contribuições e resultados deste estudo mostram-se relevantes para a reflexão sobre novas interpretações e possibilidades, em uma vivência impregnada do sentir e relacionar-se, destacando a fundamental relação da práxis em Educação Física com o *saber conviver*, ratificando que é mais do que um simples fazer ou conhecer/reconhecer uma prática cultural, asseverando a busca por uma Educação Física que não negue o esclarecimento crítico, contudo não o restrinja à razão, mas busque o desenvolvimento de uma práxis que dialogue com os diferentes saberes da disciplina, como também, compreenda-se como prática social preocupada com o estudante e seu contexto, impregnada de respeito aos diferentes significados atribuídos às práticas corporais e às diversas maneiras de realizá-las.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Prática dialógica. Escola do Campo. Teoria Freireana.

ABSTRACT

This study results from an Action Research that represents the reflections, assumptions, misgivings, generalizations, fears, approximations, and divergences of a teacher from a rural school in relation about to teach and what should be taught in Physical Education, considering the characteristics, conflicts, and contradictions that the current educational moment and the educational context in/of the countryside promote. The trends dialogues about the identity of Physical Education that are explicit in official documents and what its legitimizes the learning in the actual educational processes, as well as proposing new ways of thinking/realizing the Physical Education at school, through the assumption of the concept of experience and dialogical practice, in a complex understanding of contemporary reality, done by a collaborative action plan, inspired in the Freirean method, from the perspective of flexibility and curricular autonomy. The investigative route adopted in this study was action research, characterized by a questioning phase (reflective period), elaboration of an action to be developed, in addition to the active and collaborative participation of all those involved, based on phenomenological precepts and assumptions, in which the investigator has a question and seeks to learn its essence, in which subjectivity is evident, through the judgment and interpretation of the researcher. The action plan was developed in a state school in the interior of the state of São Paulo, located in the countryside area in which the author is a teacher and member of the community. The choice of class for the development of actions was carried out by drawing to use the Table of Equiprobable Numbers, randomly choosing the 9th grade "B". Fourteen students of a total of 32 students participated in the research. The contributions and results of this study are relevant for reflection about a new interpretations and possibilities of an experience impregnated by feeling with special emphasis between praxis in Physical Education and knowing how to live together, confirming that it is more than a simple doing or knowing/recognizing a cultural practice, stating for a Physical Education that does not refute critical explanation, however does not restrict it to reason, but seek the development of a praxis that dialogues with the different knowledge of the discipline, as understood as a social practice concerned by the student and their context, impregnated by different meanings attributed to bodily practices and the different ways to realize them.

Keywords: School Physical Education. Dialogical Practice. Countryside School. Freirean Theory.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Representação da especificidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade da Educação Física a partir das oito dimensões do conhecimento propostas na BNCC (2018).....62
- Figura 2** – Estrutura das habilidades na BNCC (2018) e Currículo Paulista (2019).....83
- Figura 3** – Representação da articulação realizada entre as argumentações do estudante em relação as experiências vivenciadas e as oito dimensões do conhecimento apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018).....125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Brincadeira e Jogos).....	90
Tabela 2 – Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Esporte).....	92
Tabela 3 – Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Ginástica).....	95
Tabela 4 – Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Danças).....	98
Tabela 5 – Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Lutas).....	100
Tabela 6 – Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o ensino fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Práticas de Aventura).....	102
Tabela 7 – Síntese das possíveis aprendizagens expressas nas habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental com base na BNCC (2018).....	103
Tabela 8 – Representação matemática dos referenciais postulados pelos estudantes através da pesquisa realizada em aula.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual das aprendizagens explícitas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Brincadeira e Jogos” (BNCC, 2018).....	92
Gráfico 2 – Percentual das aprendizagens explícitas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Esporte” (BNCC, 2018).....	94
Gráfico 3 – Percentual das aprendizagens explicitadas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Ginástica” (BNCC, 2018).....	97
Gráfico 4 – Percentual das aprendizagens explicitadas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Dança” (BNCC, 2018).....	99
Gráfico 5 – Percentual das aprendizagens explicitadas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Lutas” (BNCC, 2018).....	101
Gráfico 6 – Percentual das aprendizagens explicitadas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Práticas de Aventuras” (BNCC, 2018).....	102
Gráfico 7 – Síntese das possíveis aprendizagens expressas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental (BNCC, 2018).....	107
Gráfico 8 – Síntese da percepção dos estudantes em relação a significância das atividades sugeridas.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de conteúdos sugeridos pelo “Currículo em Ação” (SÃO PAULO, 2021).....	115
Quadro 2 – Planificação detalhada do plano de ação desenvolvido.....	126
Quadro 3 – Pontos a serem melhorados destacados pelos discentes após a vivência de voleibol.....	129
Quadro 4 – Pontos a serem melhorados destacados pelos discentes após a vivência de futsal.....	130
Quadro 5 – Pontos a serem melhorados destacados pelos discentes após a experiência de um café da manhã saudável.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ETHNÓS	Grupo de estudos etnográficos em Educação Física e esporte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
JEESP	Jogos Escolares do Estado de São Paulo
LAPED	Laboratório de estudos pedagógicos
NC	Não Comparecimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do estado de São Paulo
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UNDIME-SP	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivo Geral	18
1.2 Objetivos específicos	18
1.3 Produto Educacional	20
2 O CONTEXTO EDUCACIONAL EM QUE SE INSERE A EDUCAÇÃO FÍSICA. ..	26
2.1 Educação.....	30
2.2 Experiência, complexidade e práxis dialógica	34
2.3 Linguagens, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	43
2.4 Historicidade e contexto da educação no campo	47
2.5 Educação Física	54
2.6 As diferentes perspectivas da aprendizagem em relação aos processos de humanização e socialização	70
3 PERCURSO INVESTIGATIVO	77
3.1 Universo da pesquisa	78
3.2 Participantes.....	79
3.3 Investigando as identidades da Educação Física contemporânea presentes nos documentos oficiais (primeira etapa da pesquisa).....	80
3.4 Identificação e listagem das aprendizagens (segunda etapa da pesquisa)	82
3.5 Elaboração e realização do plano de ação (terceira etapa da pesquisa).....	84
3.6 Aspectos Éticos	89
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	90
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE I – Roteiro de Observação.....	165
APÊNDICE II – Lista de conhecimentos de interesse	168
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE)	171
APÊNDICE IV – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE).....	173
APÊNDICE V – Produto Educacional.....	174

1 INTRODUÇÃO

O momento educacional que vivemos, sob forte influência política, pautado pelo viés econômico, em conjunto com as diversas abordagens e mecanismos regulatórios promovem um sentimento de contestação, em muitos casos de revolta e indignação, sobretudo, pelo fato de a maior parte das ações não terem a prática educativa como referencial. Esse contexto exige do professor uma postura crítica, dialógica e reflexiva sobre as diversas mudanças que se apresentam, principalmente, ao priorizar o educando, suas necessidades, interesses e formação, para que independente de acertos ou erros políticos, aproximações ou afastamentos acadêmicos, diálogos ou imposições, se possa garantir uma educação de qualidade, consistente e eficaz para todos/todas.

Nesse sentido, o mestrado profissional realiza importante ponte de integração entre a pesquisa acadêmica e o trabalho docente na formação para o exercício da profissão, destacando o papel do profissional de educação na construção de formas inovadoras de intervenção e enfrentamento dos desafios com os quais se depara. Sobre a Educação Física, uma sensação contraditória se faz presente, está evoluindo como área de conhecimento integrada ao processo educacional, porém retrocede enquanto especificidade, pois restringe suas ações a um corpo teórico/pedagógico austero e específico (linguagens) (BNCC, BRASIL, 2018), priorizando sua atuação ao campo cognitivo, enfatizando competências e habilidades de língua portuguesa (reconhecer, identificar, diferenciar, descrever, classificar, entre outras) (NEIRA, 2018), determinando o conteúdo a ser ensinado, o momento de aplicação, o tempo de cada assunto no currículo (SÃO PAULO, 2019), omitindo ou se quer fazendo menção a necessidade de uma carga horária maior, ditando a problematização e, até mesmo, as perguntas que devem ser feitas pelos professores em sala/quadra de aula (SÃO PAULO, 2022), contrapondo-se a um ensino pautado em escolhas, diálogo, participação e autonomia o que levanta questionamentos ao que se pretende com as aulas de Educação Física.

Dessa maneira, apesar da disciplina ter suas bases no ser humano em movimento em suas diferentes dimensões, o que assistimos, em grande parte das aulas, é o estudante em Educação Física não estar em movimento, observa-se uma queda na participação e uma não obrigatoriedade das tarefas / atividades práticas, ao

invés, obriga-se ao texto, vídeos, provas e relatórios. A leitura textual sobrepõe-se as vivências e experimentações, relegando as ações práticas a segundo plano e caracterizando uma síncrese em relação ao conceito de leitura (leitura de mundo no caso) e a transformação da práxis em um discurso sobre o movimento (DARIDO, 2019; BETTI, 1994), um saber que deixa de ser experiência realizada para ser uma narrativa ou dissertação sobre às experiências de outrem (FREIRE, 2021).

Nessa conjuntura, a palavra "síncrese" é usada em sentido figurado, para descrever uma mistura ou sobreposição de ideias e conceitos diferentes. Em nossa pesquisa observamos que nos materiais consultados, (BNCC, BRASIL, 2018; Currículo Paulista, SÃO PAULO, 2019; Currículo em Ação, SÃO PAULO, 2021) existe uma ênfase na leitura textual em detrimento das vivências e experimentações, o que leva a uma generalização entre o conceito de leitura e a leitura de mundo (que em nossa opinião relaciona-se muito mais à vivência e à experiência). Esse fato resulta em uma redução das ações práticas e uma transformação da práxis (ou seja, da experiência) em um discurso abstrato sobre o movimento. Nesse sentido, deixando de ser corpo, corporeidade, experiência e movimento qual a diferença de ser um professor de Educação Física ou um professor de português ministrando esse tipo de aula?

A Educação Física, de alguma maneira, perdeu sua fisionomia e sua própria identidade dentro da educação e do saber educacional. Com isto não significa que ela tenha perdido sua relevância na formação humana, mas que todo seu potencial não é utilizado. Os documentos oficiais embora fundamentados em uma matriz pedagógica crítica e pós-crítica sustentam sua criticidade na razão e racionalidade, principalmente, na dimensão intelectual e conceitual, em um *cenário de radicalização da lógica eficientista no campo educacional* (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017, p. 63), como parte integrante dos processos educacionais há na Educação Física uma cominação por esses preceitos, com sua identidade e sua importância dentro do contexto educacional associados mais a elementos cognoscíveis como diferenciar e classificar as diversas práticas corporais, do que ao saber construído na experiência.

Essa perda de identidade mostra que a atual hegemonia do conhecimento científico na escola precisa ser flexibilizada para permitir que outros saberes se legitimem. "Somente na medida em que se reconhecem como legítimos outros

saberes que não os de caráter conceitual ou intelectual é que temos uma chance de nos afirmarmos no currículo escolar” (BRACHT, 2001, p.77). Dessa maneira, é imprescindível a recuperação do corpo como sujeito para que se possa reformular o conceito de criticidade, ampliando a compreensão sobre razão, englobando diferentes dimensões a esse entendimento e, dessa forma, potencializar a ação da Educação Física na escola (BRACHT, 2001).

Apesar disso, enfatiza-se que a Educação Física desempenha um papel fundamental na escola, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento integral do ser humano (BNCC, BRASIL, 2018). No entanto, o discurso se esvazia no pouco tempo/espço destinado ao componente curricular representado pela baixa carga horária, o que pode levar a uma subutilização dos recursos e das oportunidades oferecidos pela disciplina.

A forma como concebemos e articulamos a Educação Física, incide diretamente na prática pedagógica e nas aprendizagens que queremos promover. Assim, somente através da reflexão e do debate podemos avaliar se o caminho que estamos seguindo atende as demandas culturais e sociais apresentadas pelos estudantes e pelo atual contexto pedagógico.

Outrossim, no campo científico a investigação sobre as identidades da Educação Física Escolar mostra-se ainda mais relevante neste momento de discussões curriculares, transformações e questionamentos. A necessidade de embasamento das ações diante dos novos paradigmas que se apresentam, fundamentando a práxis profissional frente à sociedade moderna, são ações necessárias para subsidiar a prática docente e convalidar a Educação Física frente aos processos educacionais hodiernos.

Portanto, o tema do presente trabalho é a própria identidade da Educação Física explicitada nos documentos oficiais, a maneira como legitima a aprendizagem frente aos processos educacionais contemporâneos e quais outras formas de se pensar/realizar a Educação Física na escola poderiam contribuir de maneira mais significativa para o processo de formação humana, em uma realidade de escola do campo?

Para isso, investigamos a prática docente através de uma pesquisa ação, estruturada em uma fase exploratória de problematização e construção de hipóteses referentes ao ensino em Educação Física, ponderando sobre os sentidos e

significados atribuídos a este componente curricular, sob diferentes perspectivas de aprendizagem, por meio da análise dos documentos oficiais e materiais de apoio, caracterizadas pelas dúvidas, inquietações, insatisfação do pesquisador, algo que o incomoda e ao mesmo tempo, lhe causa estranheza e faz parte da sua realidade, e o leva a entender a essência do fenômeno estudado (fenomenologia). Problemática essa alinhada ao desenvolvimento de um plano de ação/intervenção fundamentado nos apontamentos realizados na etapa inicial da pesquisa, coadunado com os aspectos geracionais e interesses dos estudantes, em um contexto de escola de zona rural com todas as características e conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos que as diferentes concepções de educação no/do campo promovem.

Esse plano de ação apoiou-se na esperança de construção de uma práxis dialógica, contextualizada e emancipatória, que coloca o papel dos estudantes e do professor em destaque, através da construção de um planejamento participativo. Isso se deu com base em uma estrutura curricular reflexiva e elaboração de unidades didáticas ajustadas ao contexto de escola de campo e tempo/espço curricular da disciplina, apresentando aprendizagens relevantes e significativas, que podem ser desenvolvidas através das mais diversas práticas da cultura corporal de movimento. A inspiração se assentou no método Freireano (temas geradores), pautado na mobilização dos discentes para proposição de alternativas para os problemas que emergiram, apoiando-se no desenvolvimento da solidariedade, na valorização da auto-organização do estudante e do ensino cooperativo, com um modo diferente de tratar os alunos, compreendendo-os em sua multidimensionalidade, através de vivências socializadoras que destaquem as relações humanas, a alteridade, o trabalho coletivo e protagonismo. Trata-se, assim, de uma proposta formativa que não se restringe ao cognitivo, mas que inclui, além desta, todas as dimensões do conhecimento, como um convite ao movimento/experimentação, contrapondo-se à excessiva padronização da cultura escolar e à transfiguração da Educação Física exclusivamente em textos, vídeos e registros.

Nesse sentido o estudo parte de uma compreensão transdisciplinar da ação pedagógica da Educação Física que ressalta as dimensões do conhecimento apresentadas na base curricular (BRASIL, 2018), representada por um núcleo singular que simboliza sua especificidade baseada na ação e experiência (Experimentação, uso e apropriação, fruição) diferenciando-a das demais disciplinas. A Educação Física

é então concebida pelo seu aspecto vivo, primordial e visceral, envolvido por outras dimensões do conhecimento comum a qualquer componente curricular (análise, reflexão, compreensão, protagonismo e construção de valores) que retratam a transdisciplinaridade da disciplina ao utilizar-se de metodologias e estratégias de outros componentes/instituições para explicar e refletir sobre a ação/experiência, procedimento que gera temas em comum, que possivelmente, se tempo houver, pode configurar-se em um trabalho interdisciplinar. A Educação Física, em uma perspectiva complexa de suas identidades, pode manter relação com todos os aspectos do direito a aprender e articula-se com o conhecimento e saberes produzidos nos diferentes âmbitos de referência que compõem as práticas socialmente construídas que constituem os conhecimentos escolares do currículo.

Desse modo, o conhecimento por ela tratado vai além do próprio componente curricular, sendo necessária a articulação com as diferentes dimensões humanas e contextos, o que caracteriza elementos transdisciplinares, pluridisciplinares e interdisciplinares em seu ensino, além de evidenciar a transversalidade de muitos assuntos o que fomenta aproximações e o trabalho em conjunto com diferentes componentes e áreas de conhecimento.

1.1 Objetivo Geral

O objetivo deste estudo é dialogar sobre a identidade da Educação Física explicitada nos documentos oficiais e a maneira como legitima a aprendizagem frente aos processos educacionais contemporâneos, a partir das reflexões, compreensões, dúvidas e inquietações de um professor de Educação Física em uma escola de campo, através de um plano de ação, desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, proponente de outras formas de se pensar/realizar a Educação Física na escola que poderiam contribuir de maneira mais significativa para o processo de formação humana.

1.2 Objetivos específicos

Etapas 1

- Identificar as aprendizagens presentes nas propostas curriculares de

Educação Física analisando fenomenologicamente e dialeticamente as sequências didáticas sugeridas.

- Contribuir com a discussão e o debate sobre a Educação Física em uma contexto de escola do campo.
- Reconhecer e destacar pontos de aproximação entre a prática docente e os documentos, assim como, inquietações que inferem questionamentos sobre concepções, ideologias e estruturas defendidas na proposta, com o intuito de embasar o planejamento e ação pedagógica do professor.

Etapas 2

- Identificar, a partir do ponto de vista dos estudantes, as aprendizagens significativas selecionando-as e tipificando-as de acordo com uma concepção abrangente de aprendizagem, sob uma perspectiva cognitiva e de uma matriz histórico-crítica.
- Restruir o que é sugerido nos documentos oficiais (objetos de interesse/quadro síntese) de forma a possibilitar a compreensão dos estudantes e sua participação nas escolhas e debates sobre aprendizagem em Educação Física.

Etapas 3

- Estudar a realidade que se apresenta na ação educativa com o desejo de transformação criando alternativas para solução de problemas reais.
- Organizar uma proposta curricular de Educação Física (plano de ação), pautada na construção coletiva com os estudantes, tendo como ênfase as séries finais do ensino fundamental de uma escola do campo.
- Desenvolver e analisar o plano de ação construído com base nos apontamentos realizados nas etapas anteriores.

1.3 Produto Educacional

O recurso educacional desenvolvido é uma proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental, em uma escola do campo do interior do estado de São Paulo, fundamentado no conceito de aprendizagens significativas, tanto em uma perspectiva cognitiva quanto alinhada a uma construção histórico-crítica. Ele é inspirado na experiência portuguesa de flexibilização e autonomia curricular (PORTUGAL, 2017), que a partir do entendimento de que educação é um meio privilegiado de promoção e desenvolvimento de justiça social e igualdade de oportunidades, sob uma perspectiva de promoção de melhores aprendizagens e qualidade de ensino, ao assumir a centralidade das escolas, dos seus estudantes e professores nos processos educacionais permite a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

Nessa perspectiva, utilizaremos o termo projeto curricular e o entendemos como uma proposta de orientação da ação educativa elaborada para cada ano/série, levando em consideração intenções pedagógicas, o grupo de estudantes e os diversos contextos familiar, social e cultural dentro do qual esta ação se realiza, criando estratégias para apoiar o desenvolvimento do estudante e promovendo aprendizagens mais significativas (PORTUGAL, 2016). Entendemos que o professor deve possuir autonomia para tomar decisões curriculares e pedagógicas, ser capaz de conceber um projeto de formação significativo e possibilite o empoderamento das pessoas, em que as características, necessidades e interesses dos estudantes são aspectos fundamentais na definição da ação pedagógica que se estabelece (COSME, 2018 apud MARTINS et al., 2019).

Pretendemos a partir de um debate aprofundado sobre as diversas possibilidades da Educação Física na escola, construído para a dissertação de mestrado, produzir um material didático que auxilie o professor na planificação de seu trabalho pedagógico, equacionando as aprendizagens significativas dentro do tempo/espço da Educação Física na escola, voltado ao seu contexto de atuação.

O objetivo do produto é, a partir de um contexto específico, promover a construção de aprendizagens significativas fomentando o debate sobre o que de mais relevante deve ser ensinado, sob o ponto de vista dos estudantes, no componente

curricular de Educação Física, para essa etapa de ensino, caracterizando sua identidade pelas aprendizagens que proporciona. Consequentemente, construir subsídios para auxiliar o professor na elaboração de unidades didáticas, significativas ao educando, que melhor equacionem a relação tempo e aprendizagem, sugerindo novos mecanismos de ressignificação da prática pedagógica, que coloquem o papel do professor e dos estudantes em destaque, apresentando estratégias para personalização das diversas propostas ao perfil docente e à realidade escolar na qual o professor seja parte fundamental de mudança.

O produto educacional funcionará como uma proposta de autonomia e flexibilização curricular, um pensar historicamente o currículo na escola tomando consciência da mutabilidade da realidade com a qual lidamos e abandonando uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018). Em síntese, ao invés de construir uma nova proposta curricular, o produto educacional visa gerar uma forma de elaborar uma ação personalizada, apresentando um exemplo desta criação. Assim, o produto educacional prevê a organização de uma estrutura curricular reflexiva, para elaboração de unidades didáticas ajustadas à um planejamento participativo, contexto escolar e tempo/espço curricular da Educação Física em uma escola do campo.

Dessa maneira, apresenta-se aprendizagens mais significativas em Educação Física, sob uma lógica de organização do tempo disciplinar, que mostra-se numericamente muito baixa e aquém do necessário, exigindo do professor uma melhor organização, mais criteriosa, segura e criativa das atividades curriculares que desenvolve na escola. Aliás, ao calcularmos a carga horária da disciplina de Educação Física em um ano escolar, com 200 dias letivos, cerca de 40 semanas e 2 aulas semanais, chega-se a um número aproximado de 80 aulas, que anteriormente perfaziam aproximadamente 67 horas anuais (aulas de 50 minutos) e foram reduzidas para apenas 60 horas devido à mudança da aula para 45 minutos (SÃO PAULO, 2021), ressaltando assim a necessidade de criar sequências pedagógicas que promovam aprendizagem significativa com o menor tempo possível.

Nessa perspectiva, apresentam-se então dois problemas, o tratamento superficial de alguns conteúdos e o recorte na variedade de temas. Se utilizarmos cerca de 4 horas, em média, para uma sequência didática, conseguiríamos realizar cerca de 15 sequências didáticas ao longo do ano. Fazendo um paralelo com outros

componentes curriculares; história, geografia e ciências, estas realizariam 30 sequências (4 aulas semanais), português e matemática conseguiriam 45 (6 aulas semanais). Isso demonstra, que o tempo pedagógico da Educação Física é mais restrito, não permitindo generalizações pautadas em “tentativas e erros”, evidenciando a necessidade de decisões assertivas e critérios bem elaborados de seleção de aprendizagens e dos respectivos conteúdos.

A construção desse recurso educacional é parte integrante do trabalho de pesquisa que, apesar de poder ser apresentado separadamente, está diretamente articulado ao projeto, sendo parte efetiva da prática investigativa, pois trata-se de uma pesquisa-ação. Dessa forma, acompanha as mesmas etapas da metodologia da dissertação: uma fase de planejamento e construção; uma etapa de desenvolvimento e aplicação; e, por fim, uma análise/avaliação dos resultados obtidos, muito similar ao planejamento realizado por nós professores.

Na fase de planejamento e construção, será feita uma investigação das identidades da Educação Física contemporânea, seus sentidos e significados frente aos processos de humanização e socialização, o que corresponde à fase exploratória de uma pesquisa ação, com a problematização e construção de hipóteses sobre o ensino de Educação Física. Na etapa seguinte, serão identificadas e listadas as aprendizagens significativas deste componente curricular, com base no que é sugerido nos documentos oficiais, tais como currículo e materiais de apoio para a elaboração de um plano de ação (projeto curricular), a fim de propor soluções para os problemas levantados na primeira etapa da pesquisa. Há aqui a sugestão de novos mecanismos de ressignificação da prática pedagógica, por meio de atividades significativas ao educando, que melhor equacionem a relação tempo e aprendizagem, destacando o papel do professor e do estudante nesse processo, apresentando estratégias para personalização das diversas propostas ao perfil discente/docente e realidade escolar.

O produto educacional, em princípio, será uma proposta de planejamento participativo/colaborativo, entre professores e estudantes, apresentado no formato de revista digital, disponibilizado no repositório institucional da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

A dissertação compreende as inquietações, reflexões, dúvidas, suposições, postulados, debates, embates e diálogos de um professor de Educação Física e sua práxis, isto é, consiste em uma problematização da ação pedagógica, de sua identidade e significados. Já o produto corresponde aos resultados da pesquisa e possíveis generalizações e replicabilidade das ações desenvolvidas, sendo uma proposta, um meio alternativo de se pensar, estruturar e realizar à Educação Física na escola, ou seja, uma opção de flexibilização e autonomia curricular articulada as características do estudante, escola e professor.

Dessa forma, entendemos que o produto poderá trazer contribuições para a ação do profissional de Educação Física, transformando uma prática técnica, com características de reprodução (apesar de crítica, ainda assim de reprodução de preceitos políticos e educacionais que, na maioria das vezes, não há oportunidade de inclusão de todos os docentes na participação de sua construção) para uma práxis dialógica, contextualizada e voltada para a emancipação das pessoas, na qual a realidade escolar e a relação entre estudante e professor transcendem diretrizes e marcos regulatórios, ou seja, uma transição da práxis educativa em Educação Física para a centralidade e protagonismo das pessoas frente aos processos de humanização e socialização.

Portanto, esse produto não é uma imposição ou determinação, mas sim um relato da experiência desenvolvida na pesquisa e uma sugestão de ações que podem ser replicadas, mas que pelas características peculiares à experiência (LAROSSA, 2011) poderão produzir resultados diferentes, possibilitando sua tematização e debate, servindo de mote para construção de uma práxis dialógica. Entendemos que essa proposta pode contribuir para aprimorar o ensino de Educação Física nas escolas e oferecer uma experiência mais significativa e enriquecedora aos estudantes.

Por fim, como aportes reflexivos trazidos pelo percurso destas produções, podemos assinalar que as atividades desenvolvidas apontaram que a aprendizagem em Educação Física está diretamente relacionada a experiência, pois coloca o estudante em contato com conhecimentos e formas de vivenciá-los que nenhum outro componente curricular ou instituição conseguiria propiciar, pois a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, nas quais sujeitos de diferentes origens, gêneros, contextos, etnias, religiões, características e capacidades realizam atividades conjuntamente, aprendendo não só com o professor, como também com o

outro, com saberes não somente teorizados ou abstraídos, mas corporificados em situações reais presentes no cotidiano e nas diferentes realidades do educando. Consequentemente, a aprendizagem em Educação Física contempla os diversos significados que cada estudante dá a esta experiência e embora envolva reflexão e abstração, as diferentes significações e contextualizações surgem a partir da ação/experimentação, com o movimento e na experiência de movimentar-se, tendo este papel central no processo.

As conversas iniciais com os estudantes apontaram que o conhecimento é histórico, tem significado em determinada época e contexto, por isso, os diferentes sentidos dados as práticas corporais e formas de realizá-las deve ser um debate para apropriação, diálogo e problematização sobre qual Educação Física lhes fazem mais sentido e os ajudam na sua formação. Da mesma forma, a pesquisa destacou a fundamental relação da práxis em Educação Física com o saber conviver, asseverando que é mais do que um simples fazer ou conhecer/reconhecer uma prática cultural, desenvolvendo-se através das interações entre os sujeitos, contrapondo-se ao ensino mecânico e individual, de apenas leitura, produção de texto, registro e respostas a questões.

Outrossim, os resultados da pesquisa indicaram que quanto maior conhecimento sobre o assunto, mais específica se torna a ação pedagógica. Em contrapartida, quanto mais desconhecida a temática maior a necessidade de articulação entre as diferentes dimensões do conhecimento, destacando a relevância dos professores de Educação Física na conexão dessas diferentes perspectivas com os conhecimentos prévios, interesses, necessidades e realidades dos estudantes, como também, na variedade de experiências do se-movimentar que podem ser desenvolvidas. A diversidade de práticas culturais que podem ser apresentadas aos alunos, nas diferentes concepções de Educação Física, devem ser abordadas as inúmeras possibilidades de projetos de ensino que podem ser construídos, contudo, isso fica fragilizado sem o tempo necessário para concretizá-los, o que se configurou como a principal dificuldade da disciplina de Educação Física, ou seja, seu pouco tempo/espço curricular.

Esta dissertação e produto destinam-se a todos os professores que possuem inquietações quanto as identidades da Educação Física na escola e querem debater

o que se ensina e deve-se ensinar, em uma vivência impregnada do sentir e relacionar-se, vislumbrando novas interpretações e possibilidades.

2 O CONTEXTO EDUCACIONAL EM QUE SE INSERE A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Para que possamos responder às inúmeras inquietações identificadas, embora há tempos em nossa trajetória profissional, mas pontualmente a partir das reflexões durante a realização das disciplinas do ProEF, pretendemos, nesta seção, analisar as identidades da Educação Física contemporânea, seus sentidos e significados frente aos processos de humanização e socialização de quais aprendizagens, proporcionadas pelo componente curricular de Educação Física, são mais significativas e relevantes aos educandos ao longo do ensino fundamental. Pretendemos também identificar e analisar as principais vertentes pedagógicas da Educação Física contemporânea sob uma perspectiva fenomenológica da prática educativa ao examinar dialeticamente os currículos de Educação Física propostos pelos órgãos governamentais, preferencialmente, as construções didáticas apresentadas ou sequências (em outros materiais de apoio) que tenham estas propostas como base.

A escolha de uma análise fenomenológica centra-se na investigação da prática específica de um docente de Educação Física de uma escola de campo (esse é o fenômeno a ser estudado), em meio ao hodierno e complexo contexto educacional, suas inquietações, dúvidas, generalizações e a partir de sua experiência como realiza sua práxis, o que propõem, o que produz, o que realiza e por quê. Segundo Boemer (1994) o pesquisador em fenomenologia segue outro caminho, diferente da matriz clássica e positivista pautada nas ideias de causalidade, repetitividade e controle. Ele inicia investigando o fenômeno, não parte de um problema, mas de uma interrogação (existem outras formas de se pensar/realizar a Educação Física na escola que contribuam de maneira mais significativa para o processo de formação humana?). O “problema” pressupõe resposta, explicação e não é essa a proposta da fenomenologia. O pesquisador tem uma interrogação e vai percorrê-la buscando a sua compreensão, o que exige um desvelamento, uma “iluminação”, se o pesquisador não estiver inquieto com algo que está oculto então o que é investigado não está se apresentando a ele enquanto fenômeno. A priori recusa conceitos prévios, teorias e explicações já existentes, não parte de um marco zero ou de uma determinada referência, possui um período pré-reflexivo, o que não exclui que ele tenha formas de pensar, prioritariamente o que precisa evitar é que a teoria influencie o seu interrogar pois, se isso ocorrer, já terá obtido respostas. O interrogar envolve necessariamente

um pensar sobre e o período reflexivo refere-se a esse pensar, nesse trabalho compreende a fase de problematização da pesquisa-ação.

Ademais, para à fenomenologia “não há possibilidade de falar em um eu individual, mas um ser em contato com o mundo a sua volta, estabelecendo relações intersubjetivas e é nessa intersubjetividade que o conhecimento se revela” (LOURENÇO; MENDONÇA, 2018, p. 532). Pensamento presente na proposta de educação libertadora de Paulo Freire (2021), que parte da experiência concreta dos estudantes e busca transformar a realidade em que vivem, o que pode ser entendido como uma aproximação à reflexão fenomenológica.

Diversos referenciais e matrizes teóricas distintas, apesar de diferentes pontos de vista, apresentam o sujeito como centro do processo educativo e mudança nos paradigmas da educação contemporânea, como Morin (2005, p. 97, grifo nosso) “gosto (gostamos) muito de integrar os pensamentos diversos e adversos [...] renuncio a qualquer esperança de uma doutrina e de um pensamento verdadeiramente integrado”, por isso, a preocupação em retratar inicialmente diferentes referências que indicam mudança na educação e foco no estudante. A educação, inserida em um contexto de inúmeras mudanças e transformações sociais, mostra-se em um processo de ressignificação e ruptura de seu formato propedêutico e tradicional. Zabala e Arnau (2010) apontam que o ensino como percurso de superação de etapas, seletivo, centrado na memorização e limitado a conceitos, dá lugar a um ensino fundamentado na formação integral, baseado em competências, que visa o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa para uma intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida.

Luckesi (1994) nos mostra que a educação pode ser vista sobre vários aspectos e objetivos sendo encarada como meio de mudança na sociedade, como sistema que a reproduz e ainda como instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Aranha (1989, p.51) define educação como “um conceito genérico, mais amplo que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem”. Para Saviani (2000, p.1) “parte-se do ponto de vista de que à educação se destina a promoção do homem. Assim, um processo de desenvolvimento que considere o homem como preocupação central, terá que considerar a educação como setor fundamental”.

Ensinar é mais do que transmitir conhecimento (FREIRE, 1996), evolui de um simples saber conceitual, propedêutico e pragmático para saberes fundamentais organizados em torno de quatro aprendizagens primordiais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Sobre o pressuposto de que os tempos e áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpretar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a vida, faça o melhor usufruto deste ambiente educativo em constante ampliação (DELORS, 2001).

Os conteúdos passam a ser dispostos segundo sua tipologia tais como fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, em contraposição à tendência habitual de situá-los por área ou disciplina, a fim de destacar uma maior semelhança entre a forma de aprendê-los e, conseqüentemente, ensiná-los, identificando com maior precisão, as intenções educativas (ZABALA, 1998).

A partir dessas novas perspectivas e formas de entender a formação humana, são propostos diversos marcos regulatórios sobre a premissa de universalização do ensino, extensão do pensamento democrático e oferecimento de uma educação que seja útil em função das mais diversas possibilidades vitais e profissionais. Contudo, sob forte influência da dinâmica de globalização econômica, regida pelos mercados abertos, baseados em um feroz critério de competitividade e um velado favorecimento dos mais poderosos (ZABALA; ARNAU, 2010).

No Brasil, estes marcos regulatórios se dão pela implementação de avaliações externas à escola, seguidas de processos de responsabilização para fomentar o aumento das médias de desempenhos dos estudantes, programas de gestão eficaz, baseados na teoria gerencial e de sistemas que pensa o processo pedagógico de forma linear, guiado por esquemas de retroalimentação destinados ao controle do processo, bem como, a implementação de novas tecnologias em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva conforme destaca Freitas (2014).

Outrossim, a construção e promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) ocorre a partir do pretexto de estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orienta-se ainda pelos princípios éticos, políticos e direcionando-se à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, porém, sob o pano de fundo de uma reforma neoliberal,

retrocesso dos direitos sociais e capitalização de recursos no campo educacional público para o grande capital nacional e internacional (CARRANO, 2017).

A implementação desses marcos regulatórios gera inúmeros questionamentos. Para Freitas (2014, p. 1088) “importa para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude”. Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) apontam a forma arbitrária e autoritária como foi constituída a nova reforma curricular, principalmente no ensino médio, em detrimento de um amplo debate nacional que pudesse contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade social da educação.

Silva (2015; 2018) destaca a dimensão regulatória e restritiva da BNCC, sua lógica paradoxal em relação às avaliações/aos exames, representada por um caminhar em círculos (exame-currículo-exame), bem como, a oposição à liberdade e autonomia através da padronização, desconsiderando a diferença e diversidade presentes na realidade não linear e deveras desigual.

Além disso, o ensino sugerido apresenta um caráter instrumental, como percebido por Neira (2018, p.218) no componente de Educação Física, mas que pode ser generalizado a todas as disciplinas e áreas de conhecimento, na qual as aprendizagens “objetivam simplesmente preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa”. Instrumentalização sentida também em relação aos profissionais de educação, por meio da desqualificação que ocorre no interior dos processos produtivos, através da introdução de novas tecnologias e controle gerencial, na qual o professor é considerado apenas uma ferramenta técnica substituível, aligeira-se sua formação, alinhando-a às exigências do conteúdo expresso no currículo, restringindo uma ação mais avançada e crítica (FREITAS, 2014).

Refletir sobre esse complicado contexto é o objetivo desse capítulo, em que diferentes referências se configurem em uma base teórica sólida que nos dará subsídios para sugerir novos mecanismos de resignificação da prática pedagógica, que coloquem o papel do professor em destaque, apresentando estratégias para personalização das diversas propostas ao perfil docente e à realidade escolar na qual o professor seja parte fundamental de mudança.

2.1 Educação

A educação nesse início de século mostra-se em um conturbado contexto de mudanças, apresentando tanto relevante e necessária reformulação de suas práticas, quanto uma forte influência de mecanismos internacionais, que disseminam ideais neoliberais e a lógica de mercado em detrimento a uma visão mais humana, justa e emancipatória de educação e sociedade (LIBÂNEO, 2016). Isso provoca nos professores uma tensão e perturbação quanto as suas filosofias e práticas pedagógicas, com a necessidade de traduzir as ideias de transformação para a práxis, com os professores estando abertos a novas perspectivas (ALFREY; O'CONNOR, 2020), bem como atentos e com uma postura crítica e criteriosa, ao que se pretende mudar.

Ao refletir sobre as respostas que cada docente vem produzindo em relação aos desafios de organizar e sistematizar os processos de ensino e aprendizagem faz-se necessária a contextualização do momento que vivemos, os traços e nuances históricos, culturais e sociais que demarcam os contornos da sociedade hodierna e exigem do professor uma postura crítica, dialógica e reflexiva sobre as diversas mudanças que se apresentam, principalmente, ao priorizar o educando, suas necessidades, interesses e formação, para que independente de acertos ou erros políticos, aproximações ou afastamentos acadêmicos, diálogos ou imposições, se possa garantir uma educação de qualidade, consistente e eficaz para todos/todas, ou pelo menos, se não for possível realizar as mudanças necessárias (nem sempre somos agentes dessas mudanças ou existe um consenso sobre elas) que se possa implementar os avanços, dialogar com os contrassensos e problemas, evitar ou minimizar o retrocesso e excluir interesses escusos e mesquinhos.

Atualmente a sociedade pode ser definida como um corpo social de mudanças constantes, rápidas e permanentes (no sentido de não retroceder, voltar ao que era), nas quais os próprios processos de identificação através do qual projetamos nossas identidades tornaram-se cada vez mais provisórios, variáveis e problemáticos. As paisagens culturais, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão

em um processo de deslocamento e *descentração*¹, que mudam a forma como concebemos a identidade pessoal e o conceito de sujeitos socialmente integrados (HALL, 2006).

A educação contemporânea se alinha a essa premissa de mudança, de profundas transformações, fruto de um contexto de ebulição científica, principalmente em relação a tecnologia de comunicação e acesso as informações. Como citado por Canclini (2005 apud BETTI, 2018, p. 163) “é tudo local e mundial desde o início”, reinterpretado, globalizado, virtualizado e *tecnologizado* em um processo de interculturalidade fundamentado em confrontação e entrelaçamento.

O atual ambiente educacional, em que se insere a Educação Física, reflete um conflito entre uma visão emancipatória de educação, que sob a premissa de uma escola mais justa promove e amplia o desenvolvimento das potencialidades humanas, fundamentada em princípios de autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social através da articulação entre os saberes sistematizados, científicos e culturais com a diversidade sociocultural, contexto e história de vida dos estudantes (LIBÂNEO; SILVA, 2020), e uma educação fortemente influenciada pelas diretrizes das organizações internacionais, subordinada a lógica de mercado e aos interesses de globalização do capital, centrada no desenvolvimento individual do ser humano e sua contribuição econômica e social, no qual entende-se o sujeito como um capital ativo da sociedade, preparando-o para o mercado de trabalho e integração social através do combate à pobreza, principalmente nos países emergentes, por meio de um currículo de competências mínimas e do controle das atividades educacionais mediante avaliações de larga escala (LIBÂNEO, 2016).

Infelizmente, apesar de toda a luta e embate acadêmico, a segunda perspectiva tem sobrepujado a visão de educação emancipatória no cenário político nacional e internacional. Esta visão mercantilista de educação tem paulatinamente se enraizado em diversas esferas da sociedade, muitas vezes, se apropriando do discurso histórico-crítico de justiça, igualdade e equidade para referendar diretrizes neoliberais de desenvolvimento, mascarando interesses econômicos, individualizando a responsabilidade de formação e emancipação dos sujeitos, introduzindo o conceito de

¹ Termo utilizado pelo autor (HALL, 2006) para explicar o processo pelo qual as identidades culturais são desestabilizadas ou deslocadas de suas posições dominantes e unificadoras, para o autor a “descentração” é um fenômeno pós-moderno decorrente da globalização e da fragmentação cultural, responsável por um aumento da complexidade e da diversidade cultural.

meritocracia, reduzindo a responsabilidade do estado frente aos processos educacionais e promovendo uma educação de/e por resultados, principalmente, políticos e econômicos.

Ademais, esse modelo pauta-se em quatro objetivos básicos: 1) satisfazer as necessidades básicas, acreditando que através de ferramentas e conteúdos básicos de aprendizagem (currículo comum/mínimo) pode-se melhorar a capacidade produtiva de uma sociedade e contribuir para a redução da pobreza mitigando suas consequências; 2) atenção para o desenvolvimento humano, no que diz respeito a sua capacidade de contribuição para economia e sociedade; 3) educação para o mercado de trabalho, visando contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho; 4) educação para sociabilidade e integração social, entendendo a escola como espaço de interação social no qual deve-se combinar o conhecimento útil com a proposta de sociabilidade, a fim de diminuir os efeitos da pobreza (LIBÂNEO, 2016).

No entanto, o que esta concepção de educação tem promovido são múltiplas contradições, tais como: discrepância entre as orientações impostas pelos sistemas de ensino e as práticas diárias dos professores, redução do currículo a uma lista de competências sem qualquer referência ao contexto ou aos interesses e motivações dos alunos, processo de ensino-aprendizagem voltado a padrões técnicos e racionais, perdendo as peculiaridades do ato educacional, como formação científica, desenvolvimento intelectual e desenvolvimento de personalidade (LIBÂNEO, 2016).

Soma-se a esta realidade a pandemia COVID-19 que pode ter sido o momento mais crítico da educação nesse século, visto que apesar do uso de tecnologia, criação de aplicativos e programas de ensino a distância, transformou o processo educativo, que sempre fora um mecanismo de luta por equidade, em um sistema discriminatório que privilegia alunos com acesso à internet e equipamentos, diferenciando ainda mais a escola pública da particular acentuando a desigualdade social, mascarando índices e resultados, propagando mensagem política e partidária.

Outrossim, traçando um paralelo com a realidade estudada, com o intuito de refletir como essas diretrizes macrossociais interferem na prática docente, percebe-se que a liberdade de cátedra e autonomia do professor aos poucos está sendo tolhida e a função docente ganha contornos de mera reprodução técnica de sequências didáticas pré-programadas, principalmente pelos materiais de apoio que tem sido distribuídos, que determinam até as perguntas que devem ser feitas em sala/quadra

de aula, bem como, as exigências e critérios de avaliação propostos pelo sistema de ensino centrados em competências e habilidades básicas, fundamentada única e exclusivamente em conceitos, repetição mecânica e memorização dos conteúdos, principalmente nas avaliações de larga escala.

Além disso, fica evidente o foco em um ensino para resultados, a escola em que fora realizada a pesquisa se organiza para melhorar o índice, mesmo que isto signifique excluir alunos do sistema, através da política de não comparecimento (NC) que permite retirar o aluno infrequente do sistema a fim de maquiar os índices de evasão, sobretudo na pandemia, como também a deturpação do conceito de progressão continuada, por meio da promoção de todos os alunos, sem qualquer critério ou base pedagógica, culpabilizando o professor ou a família pela infrequência ou baixo rendimento do aluno. Concomitantemente, espera-se que o processo de aprendizagem continue conteudista, tradicional e baseado apenas em transmissão de conhecimento.

A primeira problemática a se discutir é a concepção ontológica defendida e os questionamentos que atualmente fazem parte do debate acadêmico. Sob uma roupagem pós-moderna estrutura-se um discurso que muitas vezes sobrepõe a identidade e a diferença da subjetividade humana em detrimento aos aspectos de universalidade (LIBÂNEO; SILVA, 2020), criticando a pedagogia moderna em relação a ênfase dada aos aspectos sociais, desenvolvimento de valores e solidariedade em oposição aos conteúdos tradicionais de ensino, propostas amplamente defendidas por autores como Paulo Freire (2021, p. 93), que entendem que a educação é um processo de humanização, *“é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”*. Um movimento dos sujeitos em buscar o seu direito em *“ser mais”* através da *“comunhão e da solidariedade dos existires”*, através da busca de autonomia e emancipação.

Corroboramos o pensamento de Libâneo e Silva (2020), que no caso da realidade brasileira, o grupo que compõem a categoria dos mais desfavorecidos compreende, na verdade, a maioria da população. Somado a isto, o complicado momento político e social que vivemos, expressos em interesses e conturbadas relações de poder, acentuam as preocupações com a retirada de direitos universais, tão duramente conquistados nas últimas décadas, como o direito a educação pública de qualidade e o atendimento/tratamento igualitário a todos, devido a interpretações

e generalizações, muitas vezes equivocadas, com relação aos fundamentos pós-modernos.

Entendemos que a universalidade, principalmente de direitos, deva ser mantida com a integração do pensamento multicultural e a atenção intencionalmente positiva às diferenças, ao mesmo tempo em que se assegura uma escola unitária, que mantenha ou promova “um mínimo de coesão social e cultural” (FORQUIN, 1993, p. 137 apud LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 830).

Dessa forma, o papel universal da escola pública no atendimento de todos os estudantes, abordando sua construção histórica baseada na premissa de uma base comum de instrumentos culturais a ser oferecida a toda a população que permitisse aplanar as grandes diferenças sociais e culturais, tem se tornado, em muitos momentos, instrumento de seleção, diferenciação e discriminação, acentuando as diferenças culturais, as capacidades individuais e características pessoais dos alunos e alunas, o que pode enfatizar uma aparente dualidade da disciplina de Educação Física em ser adjuvante ou obstáculo adicional no desenvolvimento de uma educação para todos/todas (RODRIGUES, 2003). Busca-se homogeneizar o capital cultural sob o desiderato de igualdade de oportunidade e sucesso, mas como homogeneizar algo tão diverso?

Nesse sentido, a prática educativa deve ajudar a formar o sujeito consciente de si e de sua atuação no mundo, tornando-o “corpo consciente” (FREIRE, 2021) e capacitá-lo ao melhor usufruto de suas habilidades e competências para poder intervir de modo eficaz nos diferentes âmbitos da vida (ZABALA; ARNAU, 2010). Todavia, parece-me uma utopia garantir a todos as mesmas oportunidades e sucesso, é difícil definir o conceito de sucesso ou garantir as mesmas oportunidades se as necessidades são distintas, por conseguinte, entende-se que seria melhor pensarmos em garantir uma vida digna, com o direito ao trabalho e estudo, consequentemente, ao crescimento pessoal, profissional e cultural, em uma perspectiva de um mundo diverso, complexo, heterogêneo e, infelizmente, desigual.

2.2 Experiência, complexidade e práxis dialógica

Ao longo desse estudo, desde o planejamento até à execução e defesa, três conceitos foram a base para as reflexões e debates acerca das identidades da

Educação Física na escola e, conseqüentemente, representam o alinhamento entre as principais escolhas teóricas defendidas no texto, perfazendo o foco para a análise de dados, elaboração de hipótese e propostas de aprendizagem, alicerçadas na relação entre saber e experiência, na complexidade da realidade contemporânea e assunção de uma práxis dialógica em contraposição a um ensino inflexível, antípoda, reduzido a uma lista de competências sem qualquer referência ao contexto, interesses e motivações dos estudantes (LIBÂNEO, 2016).

A experiência é um conceito complexo que pode ser entendido de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que é utilizado. Em sua essência, a experiência é algo que vivemos, sentimos e aprendemos a partir da nossa interação com o mundo. De acordo com Larrosa (2011), a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída, uma ação que vai ao encontro do que se passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento nos afeta, que produz efeitos no que somos, pensamos, sentimos, sabemos e queremos.

Acreditamos² que a experiência é um elemento central na formação do sujeito, pois o saber de experiência é um saber essencial, que não pode ser transmitido por palavras, mas apenas pela experiência direta. Portanto, a educação deve estar baseada na experiência e não apenas na transmissão de conceitos ou habilidades. Por meio da valorização e utilização da experiência, a educação pode ajudar os estudantes a descobrirem valor e sentido nas mais diversas atividades de suas vidas, inclusive na Educação Física e nas diversas práticas da cultura corporal de movimento (novas ou tradicionais) e, dessa forma, construir conhecimentos profundos e significativos (LAROSSA, 2002).

² Apesar de alguns autores preferirem o termo "entender" em textos acadêmicos, por acreditarem que representa a compreensão racional e objetiva de um assunto. Preferimos, utilizar a palavra "acreditar" por ter um significado mais profundo, especialmente se a alinharmos a concepção de esperar de Paulo Freire. Nesse sentido, acreditar não é apenas uma questão de compreender racionalmente um assunto, mas é também ter esperança na capacidade de transformar a realidade, de melhorá-la. Como afirma Freire (2021), ensinar não é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Além disso, o uso da palavra "entender" nos dá a impressão de que o conhecimento é estático e objetivo, enquanto o termo "acreditar" sugere que o conhecimento é construído socialmente e está em movimento e evolução. Isto posto, a utilização da palavra "acreditar" no contexto educacional pode ser justificada através da concepção de esperar de Paulo Freire, que enfatiza a importância da esperança na busca por um mundo mais justo e igualitário. Ao acreditar, não estamos apenas compreendendo, mas desenvolvendo nosso esperar.

Nesse âmbito, as reflexões sobre educação têm se concentrado nas relações entre teoria e prática ou entre ciência e técnica, porém pouco se debate sobre experiência e sentido. Da mesma forma, as teorias da aprendizagem destacam o pensar como elemento fundamental para o sucesso do ensino, todavia, o pensar não é somente “raciocinar”, “calcular” e “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, refere-se ao modo como agimos em relação a nós mesmos, aos outros e diante do mundo que vivemos (LAROSSA, 2015).

Para Larossa (2015, p.18) a experiência representa aquilo que **nos** passa, o que **nos** acontece e aquilo que **nos** toca. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, nada nos acontece”. Em nossa sociedade nunca houve tantos acontecimentos, mas a experiência tem sido cada vez mais rara/rasa. Vivemos na “sociedade da informação” em que se presume que o conhecimento apresenta-se sob essa forma (forma de informação) e que o aprendizado não é outra coisa a não ser adquirir e armazenar conhecimento/informação.

Da mesma forma, o sujeito moderno é alguém informado, que tem uma opinião supostamente própria, e às vezes, aparentemente crítica a tudo que se passa. Destarte, existe na sociedade moderna a fabricação de informações e opiniões, que produzem um sujeito condicionado por esses aparatos de interrelação entre informação e opinião, presentes também na educação, o que permeia até nossa ideia de aprendizagem, em que é preciso primeiro informar o aprendiz e, depois, ajudá-lo a construir uma opinião, obviamente, própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. Esse “opinar” quase sempre se reduz a estar a favor ou contra (LAROSSA, 2015).

Além disso, em nossa contemporaneidade tudo o que se passa acontece demasiadamente depressa e com isso o estímulo torna-se cada vez mais fugaz e efêmero. A velocidade dos acontecimentos e a obsessão pela novidade, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os eventos ocorridos. Na escola, os currículos se organizam em pacotes deveras numerosos e cada vez mais curtos, característica bem presente nos novos documentos orientadores, inclusive na Educação Física, onde temos a impressão de que estamos sempre acelerados, pois muito se tem a apresentar e pouco é o tempo disponível (LAROSSA, 2015).

Em uma sociedade constituída sob o signo da informação, com sujeitos ultra informados, transbordando opiniões, frequentemente desenvolvidas através de manipulação e condicionamento, na qual tudo acontece de maneira rápida e provisória existe uma enorme dificuldade no desenvolvimento da experiência, muitas vezes, impossibilitando que alguma coisa *nos* aconteça. Nessa lógica, Larossa (2015) diz estar cada vez mais convencido que os aparatos educacionais tornam essa tarefa improvável, pois passamos mais tempo na escola, porém cada vez mais, menos tempo temos. Segundo o autor, existe uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza das formas de conhecimento que atuam na vida humana, inserindo-se e transformando-a.

Corroborando essa caracterização, Morin (2020, p.15) aponta que “estamos em uma sociedade em expansão dos conhecimentos, mas também de regressão de conhecimento”. Segundo o autor, os progressos do conhecimento científico revelam constantemente camadas cada vez mais profundas de ignorância e os avanços do saber produzem uma nova e muito profunda ignorância, pois todo o desenvolvimento do conhecimento científico desemboca no desconhecido, ou seja, os maiores progressos dos conhecimentos científicos ampliam o desconhecimento ao mesmo tempo promovem o conhecimento.

A realidade mostra-se impregnada de um pensamento simplificador incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo, que unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade. Destrói o conjunto e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Por isso, o conhecimento na sociedade contemporânea necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, selecionar elementos de ordem e certeza, precisar, identificar, classificar e hierarquizar. Contudo, essa forma de organizar nosso saber e modo de sistematizar ideias (teorias/ideologias) produz uma identificação que *a priori* reduz e uma disjunção que em um primeiro momento dissocia, paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real (MORIN, 2005).

Esse espectro do conhecimento exerce forte influência no campo educacional com os saberes separados, divididos, compartimentados e dispersos, com o ensino orientado a separar os acontecimentos e não a ligá-los, demonstrando a necessidade de conhecimentos que saibam unir, articulando os saberes uns com os outros,

tornando-os complementares (é interessante pensar a Educação Física como catalisador dessa conjunção/união).

Segundo Morin (2005), inicialmente a complexidade pode ser compreendida como um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas que abrange o paradoxo do uno e do múltiplo, continuamente, considera que a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. Em sua opinião existe a necessidade de assunção do pensamento complexo pela educação procurando auxiliar a formação de sujeitos capazes de lidar com a incerteza, a contradição, o mistério, e agir de forma responsável e solidária diante dos desafios do mundo contemporâneo.

Assim, se faz necessária a substituição do paradigma disjunção/redução/*unidimensionalização* pelo paradigma da distinção/conjunção, abandonando a *hipersimplificação* que não nos deixa ver a complexidade do real, afastando-se do doutrinário e dogmatismo que fecham a teoria nela mesmo e a enrijecem, e da racionalização que encerra o real em um sistema coerente, porém, parcial e unilateral (MORIN, 2005).

Por isso, é inquietante que os documentos oficiais absolutizem uma única vertente pedagógica da Educação Física ou apresentem apenas uma maneira de organizar o conhecimento, mesmo ao assumir, no próprio texto, que temos diversas identidades e formas de estruturar o ensino. Em uma compreensão complexa da realidade, esses outros modos de pensar deveriam ser contemplados em um documento balizador denominado como Base Nacional, que tem por objetivo a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes (BNCC, BRASIL, 2018), mesmo que essa tarefa exigisse mais profissionais, de diferentes universidades e realidades, maior tempo para sua formulação e uma apresentação textual deveras densa e volumosa, tanto em texto quanto em referências.

Outrossim, Freire (2021) alerta sobre a relação entre educador-educandos serem fundamentalmente *narradoras/dissertadoras*, que tendem a petrificar ou transformar em algo quase morto valores ou dimensões concretas da realidade. Conteúdos que são retalhados do contexto, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja à visão ganhariam significação. Uma perspectiva educacional centrada no professor como detentor do conhecimento e das ações, na qual o

educador transmite o seu saber ao estudante. Saber este que deixa de ser experiência realizada para ser uma narrativa de experiência ou verbalização de experiências de outrem.

Essa concepção corresponde a uma simplificação da realidade educacional, sugerindo uma dicotomia inexistente homens-mundo, considerando o sujeito simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros, meros espectadores ao invés de recriadores, em uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, mecanicamente compartimentada e passivamente aberta. Neste ponto de vista, que na sociedade hodierna e atual contexto educacional se apresenta de maneira velada e oculta, os indivíduos “ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo” (FREIRE, 2021, p. 88), implicando uma prática que só interessa a opressores que estarão mais em paz, quanto mais adequados os sujeitos ao mundo e menos questionamentos forem feitos, ou seja, sob essa perspectiva dissimulada a tarefa da educação seria alocar o sujeito no mundo e não auxiliá-lo a conquistar outros espaços, a se emancipar.

Nesse sentido, a educação não pode ser reduzida a uma mera transmissão de informações, conhecimentos ou habilidades, ela deve ser uma experiência que permita aos sujeitos descobrirem-se a si mesmos, aos outros e ao mundo, buscando sentido e significado nas diversas ações, interrelações e atividades, que leve em conta a complexidade e a diversidade do ser humano, em um processo de abertura, diálogo e reflexão. Aspectos esses que coadunam os pensamentos de Larossa (2002; 2011; 2015), Morin (2000; 2005; 2020) e Freire (1996; 2021) na propositura de uma educação centrada na experiência como algo que vivemos, que nos habita, que nos constitui e nos transforma, pautada na compreensão da realidade em sua multidimensionalidade, diversidade, incerteza, contradições e imprevisibilidade, desenvolvida através de uma práxis dialógica como uma ação promotora de conhecimento e transformação social, que enfatiza a importância do diálogo e permite as pessoas compartilharem suas experiências, questionarem e refletirem juntas. Aspectos pretendidos e experienciados no desenvolvimento de nossa pesquisa-ação.

Para concretude dessa perspectiva, Morin (2000) afirma que a educação deve mostrar que todo o conhecimento, de alguma maneira, em algum grau está ameaçado por erros e ilusões, o que se transforma em necessidade reconhecimento do *princípio*

da incerteza racional que permitirá a educação ajudar a desenvolver uma atitude mais flexível em relação ao conhecimento e à vida em geral, ou seja, ao invés da busca por verdades absolutas, de uma matriz única de conhecimento, a procura pelo entendimento de que a verdade é sempre parcial e contingente, dependente do contexto, da perspectiva e dos valores envolvidos. Além disso, uma educação que valorize a incerteza racional pode nos ajudar a desenvolver uma compreensão mais profunda e respeitosa de outras formas de pensar e ver o mundo.

Ademais, Morin (2013) entende que o conhecimento só é pertinente ao situar o conhecimento em um contexto global, e se possível, em um contexto geográfico e histórico. Dessa forma, verifica-se a necessidade de ensinar um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes, explicitando o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, formulando e propondo soluções aos problemas essenciais. Para isso, é necessário a compreensão da condição humana através inserção e alocação do ser humano no mundo (terra/cosmo), reconhecendo a sua unidade enquanto humano e, ao mesmo tempo, a diversidade inerente a tudo que é humano (MORIN, 2000).

Por conseguinte, à compreensão humana, entendermos uns aos outros, torna-se fundamental. Isso implica em compreendermos as pessoas em suas singularidades e complexidades, cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague o discernimento de diversidade e que esta não exclua o entendimento da unidade. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas, mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie, individual, social, histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Conjuntamente, estimular a reflexão sobre nós mesmos e sobre nossa relação com o mundo que nos cerca, promovendo a identidade e consciência terrena, que deve “conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos” (MORIN, 2000, p. 78).

Corroborando essa perspectiva, Larossa (2015) apresenta a experiência como elemento de inúmeras oportunidades no campo educativo, devido a possuir sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida, posto que não se pode antecipar o resultado, pois a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura ao desconhecido, a curiosidade, a subjetividade, a provisoriedade, ao corpo, a fugacidade, a finitude e a

própria vida, aspectos que tanto a filosofia quanto a ciência tradicional menosprezam e rechaçam.

Outrossim, a experiência é sempre uma experiência singular, irrepetível e contingente, que envolve o sujeito em um processo de criação e descoberta. Na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, experiencia sua própria transformação, em uma relação constitutiva entre as ideias de experiência e formação, ou seja, o resultado da experiência é a formação ou a transformação do sujeito da experiência. O sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e ao passar deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (LAROSSA, 2011).

Dessa forma, Larossa (2002) faz a sugestão de explorarmos outras possibilidades, como pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. Nas palavras do autor seria dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, fundamentado em um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou comunidade humana particular, ou seja, trata-se de um saber que revela ao sujeito concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido de sua própria existência e finitude. Saber este que não está, como no conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma forma humana singular de estar no mundo.

“A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LAROSSA, 2002, p.27). Pois, o saber da experiência é um saber que se difere do saber científico e do saber da informação, como também de uma práxis da técnica e do trabalho, ele se desenvolve na relação entre o conhecimento e a vida humana. Nesse sentido, ressoar a palavra “experiência” em educação, consequentemente em Educação Física, que é um dos objetivos de nosso trabalho, relaciona-se com um não e com uma pergunta. Com um não a isso que nos é apresentado como necessário e obrigatório, e que já não admitimos. E com uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de pensamento, de linguagem, sensibilidade, da ação e vontade), porém, sem determiná-los (LAROSSA, 2015).

Ratificando os pensamentos expostos até aqui, Freire (2021) afirma que a educação a ser praticada se faz na *cointencionalidade*, na qual educador e educandos se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelar,

e, assim, criticamente conhecer, mas também no de recriar e transformar o conhecimento, dessa forma, ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, esse saber da realidade, se descobrem como seus *refazedores* permanentes.

Para Freire (2021) somente através da inserção lúcida na realidade, no seu contexto histórico que o sujeito desperta sua consciência da situação vivida e o ímpeto em transformá-la. Essa consciência não se dá em um nível puramente intelectual, mas da ação, ou seja, a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática, como também, se o momento já é o da ação, é fundamental que o saber dela resultante seja produto de uma reflexão crítica, aspectos esses que caracterizam o conceito de práxis, isto é, na visão do autor práxis é a união dialética entre a ação transformadora e a reflexão crítica dessa ação.

Dessa maneira, a educação se refaz constantemente na práxis, o que implica em uma concepção problematizadora que reforça a mudança, fundamentada na esperança, na condição dos sujeitos como seres históricos, inconclusos, que se formam para além de si mesmos, objetivando conhecer o que está sendo para melhorar o futuro (FREIRE, 2021). Para isso, é fundamental que professores e alunos tenham uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, em que não se pense apenas nos conteúdos programáticos que vem sendo impostos ou discutidos pelos professores de diferentes disciplinas, mas na experimentação do confronto tenso entre o que é pré-determinado (autoridade) de um lado e na liberdade do outro (flexibilidade), por meio da produção de situações dialógicas (FREIRE, 1996).

O diálogo na visão de Paulo Freire (2021) torna-se indispensável na relação do ato cognoscente desvelador da realidade, como fenômeno humano, não é realizado sozinho, é um encontro entre sujeitos mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, e pelo que se expõem transformá-lo, assim, o diálogo se impõem como caminho pelo qual os indivíduos ganham significação enquanto humanidade. Em virtude disso, para que a concepção de educação defendida se realize faz-se necessário que a dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores, mas antes, quando o professor se pergunta o que vai dialogar com seus estudantes. O que de certo modo justifica a problematização desenvolvida em nossa pesquisa, que sugere o diálogo com o estudante sobre qual Educação Física lhe faz mais sentido e a possibilidade de outras formas de se pensar/realizar a Educação Física, o que para alguns pode ser considerado piegas e superado

academicamente, mas que em nossa recente história impulsionou seu período mais fértil e produtivo, com diferentes vertentes, múltiplas perspectivas e modos diversos de compreender e desenvolver a Educação Física.

2.3 Linguagens, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Uma das principais características da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é sua organização por áreas de conhecimento, que abrangem as diferentes disciplinas e campos de saber que compõem o currículo escolar. As áreas de conhecimento na BNCC são divididas em cinco grandes grupos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas é composta por diferentes disciplinas e campos do conhecimento, que têm como objetivo desenvolver competências e habilidades específicas nos estudantes.

A área de Linguagens, por exemplo, tem como objetivo desenvolver a capacidade dos estudantes de se comunicar de forma clara e efetiva, expressar suas ideias e sentimentos por meio de diferentes linguagens e mídias, além de estimular a criatividade e a sensibilidade estética. Já a área de Matemática procura desenvolver a capacidade dos estudantes de compreender e utilizar conceitos matemáticos em diferentes situações, além de estimular o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. Em relação a área de Ciências da Natureza, por sua vez, pretende promover a compreensão dos fenômenos naturais e o conhecimento sobre o funcionamento do universo e do mundo que nos cerca. A área de Ciências Humanas, abrange a compreensão dos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos que moldam a sociedade em que vivemos. Por fim, a área de Ensino Religioso tem como objetivo desenvolver a compreensão das diferentes crenças e religiões presentes na sociedade, promovendo o diálogo inter-religioso e o respeito à diversidade.

Nesse subcapítulo pretendemos refletir sobre a presença da Educação Física na área de linguagens, entendendo a necessidade de mostrar-se integrada aos novos processos educacionais, sua incorporação a uma área de conhecimento diferente de seu vínculos históricos e que demonstre o afastamento de uma concepção apenas biológica de ser humano, porém realizando um contraponto, fazendo referência a

complexidade da realidade (MORIN, 2005; 2013; 2020) e, consequentemente, da Educação Física, para que possamos propor sua conexão com outras áreas de conhecimento (plano de ação/ etapa 3 da pesquisa), sugerindo a possibilidade de um entendimento transdisciplinar da disciplina.

A linguagem é um conceito amplo que abrange diversas formas de comunicação do ser humano, sua etimologia nos remete ao um conglomerado de conceitos e significados, compreende a capacidade das pessoas em se comunicar umas com as outras, exprime pensamentos e sentimentos através de símbolos, formas artísticas, gestos e outros signos convencionais (DICIO, 2021).

Segundo Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005, p. 33):

Linguagem é a capacidade humana de produzir informação/conhecimento: como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, pode-se compreender a Linguagem como a capacidade humana de produzir signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis, gestuais etc. Assim sendo, a Linguagem não é um produto acabado, mas um permanente processo de produções sógnicas; entendendo, aqui, por Signo, repetimos, qualquer coisa - um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... - que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira.

Na nova BNCC (BRASIL, 2018), essas formas de comunicação compõem uma área de conhecimento denominada como *linguagens*, que tratam essas diversas práticas como objeto de aprendizagem, com a finalidade de possibilitar ao estudante o contato com a pluralidade de modos, sentidos e significados. Fazem parte dessa área as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Apesar da Educação Física, desde a década de 1970, já estabelecer aproximações com a área de Comunicação e Expressão que, mais tarde, passou a ser chamada de área de Linguagens (SÃO PAULO, 1975) poucos são os trabalhos acadêmicos que corroboram ou se contrapõem a essa organização. Como destaca Ladeira e Darido (2003), frente a enorme complexidade do tema, outros trabalhos devem ser realizados com esse enfoque. Sentimento corroborado por Matthiesen e colaboradores (2008), que após levantamento preliminar de conceitos e entendimentos, indica a necessidade de aprofundamento na compreensão da Educação Física como linguagem, pois tem-se mostrado pouco consistente tanto acadêmica quanto pedagogicamente.

Sua presença na área de linguagem apesar de apresentar-se como consenso, não tem uma justificativa clara. Como comprova Neira (2015, p. 250) ao analisar diversas propostas curriculares e verificar que “com relação à inserção da Educação Física na área das Linguagens. Alguns documentos afirmam fazê-lo, mas não posicionam as práticas corporais como artefatos da cultura”.

Logo, a concepção da Educação Física como linguagem requer um maior debate e problematização, perspectiva corroborada pela professora Micheli Ortega Escobar que em entrevista cedida ao grupo de estudos etnográficos em Educação Física e esporte (ETHNÓS), laboratório de estudos pedagógicos (LAPED) e Universidade de Pernambuco (UPE), transcrita no posfácio do livro Metodologia do ensino de Educação Física, conhecido como Coletivo de Autores (SOARES et al., 2009, p. 129-130), uma das primeiras obras a classificar Educação Física como linguagem, sendo ela uma das autoras, indica grande arrependimento a respeito desta estruturação, apresentando as influências para essa configuração e sugerindo um aprofundamento sobre o materialismo histórico dialético para urgente reformulação.

A estruturação curricular em áreas de conhecimento e o direcionamento da Educação Física no rol de disciplinas da área de linguagem, restringem sua ação pedagógica ao delimitar marcos conceituais que a classificam dentro de determinado corpo teórico, assim como estreita suas relações com apenas algumas disciplinas. Também suprime sua cátedra ao colocá-la sobre subserviência à uma disciplina que detém toda atenção e recursos, em uma complicada e desigual relação de poder, na qual somos minoria, tanto no número de professores quanto no tempo e espaço curricular e pedagógico.

Essa reorganização curricular em áreas do conhecimento tem por objetivo suprir a necessidade do ensino em desenvolver competências para responder aos problemas que a intervenção na realidade irá apresentar, não sendo as disciplinas curriculares suficientes para o aprendizado dessas competências (ZABALA; ARNAU, 2010).

Outrossim, em uma visão complexa da realidade, a Educação Física não possui uma metodologia específica, utiliza-se de outras áreas de conhecimento para explicar e ressignificar as práticas corporais, caracterizando-se como uma atividade pedagógica transdisciplinar, tendo aproximações com todas as disciplinas curriculares. Exemplificando, ao tematizar sobre esporte, pautamos nossas ações no

conhecimento desenvolvido pela instituição esportiva, ao contextualizarmos em relação a sua origem, nos aproximamos de acontecimentos históricos e nos utilizamos de estratégias de investigação presentes na disciplina de história; ao questionarmos seus sentidos e significados, nos baseamos em uma reflexão sociológica e filosófica, como também, ao realizar uma pesquisa científica no mestrado, possivelmente, nos pautaremos em metodologias desenvolvidas pelas ciências humanas ou biológicas a depender do foco do programa de pós-graduação *stricto sensu*. Dessa forma, é interessante a proposta de uma abordagem mais transversal dos conteúdos, bem como, a criação de áreas específicas e interdisciplinares de atuação.

Segundo ressalta Leis (2005), a interdisciplinaridade apesar de ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa, seu conceito tem sido constantemente banalizado. Originalmente, os pesquisadores não buscavam uma separação dos conhecimentos, ao invés disso, procuravam relações que os aproximassem. Nesse sentido, o autor classifica a interdisciplinaridade como reação alternativa a uma abordagem disciplinar, existindo várias reações interdisciplinares possíveis, sendo definida como ponto de cruzamento entre atividades (disciplinar e interdisciplinar) com lógicas diferentes, equilibrando-se a fragmentação do conhecimento e sua síntese. Porém, essa nova estrutura, seu delineamento em áreas e aproximações interdisciplinares, pode estar produzindo um efeito contrário, principalmente, na Educação Física Escolar, pois promove uma desequilibrada relação de poder entre conteúdos disciplinares há muito tempo fundamentados, desenvolvidos e aceitos pela sociedade em geral e uma disciplina que procura legitimar-se frente aos processos educacionais, disciplina de extrema relevância, mas que constituiu-se como componente curricular apenas na Lei Nº 9394/96 que dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo a mais jovem entre aquelas da matriz educacional.

Nesse sentido, entendemos que uma possível solução seria uma abordagem transdisciplinar promovendo um novo paradigma, o da complexidade, no qual seja possível distinguir e associar, concebendo os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e leis gerais (MORIN, 2013). Entende-se a transdisciplinaridade como uma forma plural de conhecimento, visto em sua totalidade, como um modo diferente de tratar o estudante, compreendendo-o em sua multidimensionalidade (GUIMARÃES DE PAULA; SUANNO, 2016, p. 449). Para

melhor compreensão, sugerimos que no caso específico da Educação Física tenhamos a possibilidade de não trabalharmos apenas a partir do lugar de fala de uma área, como a área de linguagens, e possamos refletir sobre uma provável abordagem transdisciplinar, conectada às diferentes áreas do conhecimento.

2.4 Historicidade e contexto da educação no campo

A pesquisa educativa é uma área que tem como objetivo compreender as práticas e os processos que ocorrem no ambiente escolar, buscando identificar problemas, desafios e oportunidades para o desenvolvimento de ações e práticas educacionais mais eficazes. Para que a pesquisa educativa seja bem-sucedida, é fundamental que os pesquisadores tenham um bom entendimento do contexto e da historicidade da escola em que estão trabalhando. O contexto de uma escola inclui diversos fatores que podem influenciar o seu funcionamento, como a localização geográfica, a composição socioeconômica da comunidade, a estrutura organizacional, a política educacional do governo, entre outros. Cada um desses fatores pode afetar o desempenho dos alunos, a satisfação dos professores, a eficácia das práticas pedagógicas e muitos outros aspectos da vida escolar. Por isso, é importante que os pesquisadores considerem o contexto da escola ao projetar e executar seus estudos.

Além disso, a historicidade da escola também é um fator importante a ser considerado na pesquisa educativa. A história de uma escola pode afetar profundamente sua cultura, as práticas culturais desenvolvidas (inclusive as corporais), as atividades pedagógicas e as relações com a comunidade. Por exemplo, uma escola que foi fundada para atender determinada população rural pode ter uma cultura diferente de outra escola que fora fundada em um bairro urbano (ou não). Conhecer o contexto e a historicidade de uma escola é importante para que os pesquisadores possam interpretar adequadamente seus resultados principalmente em uma pesquisa-ação. Da mesma forma, se uma intervenção educacional tem sucesso em uma escola, é importante considerar se esse sucesso pode ser replicado em outras com contextos e historicidades diferentes.

A instituição em que foi realizada o estudo é uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, em um município fundado a partir dos conglomerados de

povoados fixados ao longo das estradas que faziam ligação entre o estado de São Paulo e o sul do país, que desde seus primórdios tem sua base socioeconômica vinculada à produção agrícola, inicialmente através do cultivo e exportação de algodão, período de seu maior desenvolvimento e riqueza, seguido pela exploração de madeira para carvão, plantio de trigo, batata, feijão, verduras, hortaliças, legumes e frutas, culturas que ainda hoje constituem-se como as principais fontes de renda da cidade, das quais se destaca a uva, sendo o município um dos principais produtores do estado.

Contudo, apesar da variedade de culturas, do destaque na produção de alguns lavradores e de um índice de desenvolvimento humano – IDH (0,7) satisfatório, o município apresenta, como a maioria das cidades brasileiras, uma distribuição de renda desigual, com 38,6% da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo, uma média salarial de aproximadamente 1,9 salários e percentual de população ocupada em torno de 13,6%, além de 88% de suas receitas serem oriundas de fontes externas (IBGE, 2010; 2017; 2019) e possuir um alto índice de vulnerabilidade social nos setores rurais, com cerca de 19,3% de sua população nessa situação, contrastando em muito com a média estadual de apenas 1% de seus habitantes estarem nesse grupo de risco (IPVS, 2010).

A unidade escolar situa-se em um distrito de zona rural da cidade denominado Gramadão, composto em grande parte pelo grupo censitário de alta vulnerabilidade social, no qual 45,7% dos domicílios a renda não ultrapassam meio salário-mínimo por pessoa e os rendimentos médios perfazem aproximadamente R\$ 1.000 (IPVS, 2010), o que evidencia uma realidade econômica e social bem mais difícil que o restante do município. A origem e desenvolvimento local inicia-se na época dos tropeiros, fruto de um romance que marca o início do povoamento das terras próximas às margens do rio do Turvo por dois casais rio-grandenses. O posterior desenvolvimento das fazendas, sua progressão para povoado, devido ao crescimento das famílias, a expansão para bairro, pela criação de entrepostos e desenvolvimento do comércio, e sua futura promoção para distrito em função da relevância das estradas que o transpassa para o escoamento da produção agrícola entre o sul e sudeste do país resumem a história e desenvolvimento da localidade. Agrega ainda, as comunidades do Pocinho, Turvo dos Rodrigues, Hilários, Biscoito Duro, São Paulinho

entre outros, com grande parte dos estudantes residindo em chácaras, sítios e fazendas (Escola Estadual “José Baltazar de Souza”, 2022).

Inicialmente, apesar de uma origem eminentemente agrária, a educação rural no Brasil não era prioridade, não sendo sequer mencionada nos primeiros textos constitucionais, evidenciando um descaso e completo alheamento com a educação do campo, fruto de uma economia apoiada no latifúndio e trabalho escravo. Em oposição a um embrionário processo de industrialização do começo do século XX, no qual promovia-se uma demanda escolar interessada no ingresso em novas ocupações e na promessa de ascensão social, no campo não existia qualquer proposta voltada ao desenvolvimento ou formação cidadã dessa população, muito em decorrência da falta de consciência do valor da educação aliada às técnicas arcaicas de cultivo que não exigiam dos trabalhadores nenhuma preparação ou, até mesmo, alfabetização (BRASIL, 2001).

Com o aumento da população das cidades e o crescente movimento migratório, a educação rural passou a ser objeto de algumas preocupações, principalmente do patronado brasileiro, em relação a produtividade do campo e controle do êxodo rural (BRASIL, 2001). Nesse contexto, os primeiros programas educacionais voltados ao campo começaram a tomar forma, discutindo-se alguma formação para o trabalho agrícola, com a escola integrada às condições locais e objetivando fixar o homem no campo (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

Ao longo do tempo, com as diversas reformas políticas e ampliação do debate sobre educação, simbolizados pela constituição de 1934, pelas ideias do movimento renovador, pelo Manifesto dos Pioneiros, pela reforma Francisco Campos, representando as insatisfações de vários setores da sociedade da época, promoveu-se uma grande mudança no cenário educacional brasileiro com a previsão de um Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas e a instituição dos Conselhos de Educação, possibilitando o financiamento federal do atendimento escolar na zona rural e a participação, não de maneira integrada, como direito social (BRASIL, 2001). No bairro, as aulas começaram a ser ministradas em uma fazenda da região, em salas multisseriadas, atendendo estudantes de diferentes idades e séries, transformando-se, posteriormente, em duas unidades escolares, uma no Turvo dos Calaças e outra no bairro do Pocinho, devido ao crescimento da localidade e as novas políticas nacionais (Escola Estadual “José Baltazar de Souza”, 2022).

A partir da metade do século XX, movimentos renovadores, tanto em âmbito educacional quanto social, começam a emergir, destacando-se entre eles, a proposta de Paulo Freire de uma “Educação Libertadora”, sobre o alvitre de uma pedagogia pensada a partir das classes trabalhadoras, fundamentada nos processos dialógicos de democracia e igualdade que, conjuntamente com o movimento sem-terra, na década 1980, tornam-se pilares para as reivindicações de mudanças sociais no campo, que tem como uma de suas bases a educação (ANTÔNIO; LUCINI, 2007). Esse movimento vai servir de referência para a elaboração do texto da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que promulga a educação como direito de todos e dever do estado, independentemente se o cidadão reside em zona rural ou urbana (BRASIL, 2001).

No entanto, apesar de promover avanços no tratamento da educação rural e no âmbito do direito à igualdade e no respeito às diferenças, através do texto da constituição federal, os processos de formação no campo ainda são entendidos como apenas uma extensão da educação às populações rurais, como proposta de adaptação em busca de se assemelhar o máximo possível ao ensino da população brasileira, postulando uma “concepção urbanocêntrica”, balizada nas cidades e indústrias como modelos de desenvolvimento (TORRES, 2022).

Esse processo de evolução da educação rural é retratado pela história e desenvolvimento da unidade escolar com sua criação por meio da incorporação das unidades escolares do Turvo dos Calaças e Pocinho, formando a EEPG “Central Parque Gramadão” (SÃO PAULO, 1978), porém vinculada a uma escola do perímetro urbano de São Miguel Arcanjo, responsável por toda parte documental e estrutural da escola. Tal situação demonstra o papel de centralidade da cidade no projeto educacional do campo, contexto que começou a se modificar apenas com os debates pré e pós elaboração da constituição de 1988 (BRASIL, 1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a partir da mudança de paradigma sugeridas por diversos movimentos sociais, não mais como política compensatória, mas propondo ideias associadas ao desenvolvimento de conhecimento e cultura do campo, condizentes com suas necessidades e especificidades, o que para a escola culminou em sua independência como unidade escolar (SÃO PAULO, 1989), autorização para suplência (SÃO PAULO, 1989) e implantação do ensino médio (SÃO PAULO, 1999).

Atualmente, idealiza-se uma educação voltada à cidadania a partir de um projeto social e pedagógico que compreenda a “nova concepção do rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção da vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos” (ANTÔNIO; LUCINI, 2007, p. 183). A escola nesse processo de preparação para a vida transcende o seu papel de transmitir conhecimento, apresenta a necessidade de estabelecer relação entre a formação escolar e a inserção social dos sujeitos, que devem ser expressas nas práticas educativas desenvolvidas, evidenciando a premência não só na reformulação de conceitos, como também em transformar a própria escola (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

Nesse sentido, apresenta-se um conceito de educação e uma organização do conhecimento curricular pautados na concepção de cultura como prática social, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construção das identidades sociais e culturais do estudante. Assim, são criadas propostas embasadas no direito de aprender, na heterogeneidade, multiplicidade e pluralidade, situada na diversidade e nas relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador, visando a superação de desigualdades sociais, culturais e econômicas. Destaca-se o entendimento de que a matriz curricular deve ser desenvolvida de maneira dinâmica e articulada entre os componentes obrigatórios e diversificados, sob as perspectivas transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar de ensino, bem como, a estruturação do projeto político pedagógico mediante a processos participativos, priorizando o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos, construídos pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia (BRASIL, 2013).

Ademais, a etapa de formação do ensino fundamental abrange um momento de grandes mudanças e transições na vida dos estudantes, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente. Em tal estatuto, o educando vai se assumindo na condição de sujeito, reformulando sua autoimagem, com base no seu desenvolvimento e transformações, buscando referências para a formação de valores próprios e estratégias para superação das novas exigências que lhe são impostas. O ensino fundamental é considerado um ponto chave para as propostas de melhoria da qualidade e de continuidade dos estudos sendo objeto de grandes mudanças (BRASIL, 2013).

Caracterizando os/as alunos/as, nesse momento de suas vidas, percebemos que correspondem às crianças, adolescentes e jovens que durante o tempo escolar passam por diversas etapas, transformações e mudanças que marcam a sua transição da infância até o início da fase adulta, mudanças estas que vão refletir no seu modo de compreender o mundo, sua forma de aprender, se relacionar, interagir, questionar e atuar sobre a realidade em que vive.

As especificidades geracionais, em particular, está em entender que a principal singularidade dessa geração é a diversidade, a escola convive com diferentes sujeitos em contextos díspares e realidades distintas. Estudantes com infâncias realizadas nas ruas ou fechadas em suas casas, com nenhuma ou plena conexão com a internet, em situação de risco ou de demasiados cuidados, adolescentes que somente estudam ou assalariados, às vezes, até arrimos de família, sujeitos que vinculam seu desenvolvimento aos interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais em constante interação, evidenciam a necessidade de ampliação do caráter socioeducativo da educação básica e a compreensão de que a aprendizagem é uma ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, adolescente e jovens partícipes dos processos educacionais (BRASIL, 2013).

Freire (2001) afirma que para ser válida, toda a educação deve ser precedida de uma reflexão sobre o sujeito a quem queremos ajudar a educar-se. Em vista disto, contextualizadas na realidade estudada as adolescências e juventudes apresentam algumas particularidades. A criança, futuro adolescente compreende que as práticas realizadas na Educação Física, são oportunidades de interação e aprendizado, construído de maneira coletiva como prática social e socializadora. São momentos únicos no tempo espaço escolar, principalmente por ser uma escola de zona rural e pelas distâncias dos grandes centros, com a escola detendo um papel de centralidade nas ações culturais e sociais de toda a comunidade (responsabilidade esta, que muitas vezes, a escola se furta). De certa forma, os estudantes acreditam que as diversas atividades fazem parte do seu processo de formação e amadurecimento, ou seja, é um marco participar das aulas, interagir com os colegas, desenvolver projetos e jogar pela e na escola.

Já na transição do ensino fundamental para o ensino médio, os estudantes da escola passam por uma difícil decisão correspondente à continuidade dos estudos,

onde estudar, no que se profissionalizar e até como garantir seu sustento e o de sua família. Existe o paradoxo entre o local e global, entre se fixar no campo trabalhando nas atividades profissionais da região e a busca por novos horizontes e oportunidades. São poucas vagas de emprego, baixos salários e poucas chances de qualificação, assim como, limitado número de cursos profissionalizantes, de faculdades e universidades, principalmente públicas e gratuitas, infelizmente tudo é distante, requer tempo, transporte ou alojamento.

Como destacado por Bezerra Neto (2003), as condições econômicas, mediadas pela política, muitas vezes, são mais determinantes na forma de vida de uma população do que a própria educação, as condições reais de sobrevivências, a maneira como é organizada a estrutura de trabalho são os elementos que garantem sua subsistência e impactam diretamente em suas escolhas de ofício, especialização e continuidade de estudos.

Nesse período, as aulas e atividades de Educação Física tornam-se secundárias se comparadas às questões de renda e profissionalização. Apesar do interesse e participação, este componente curricular tem um caráter complementar na vida do estudante, que o relaciona mais aos aspectos sociais (de convívio, interação e construção coletiva) e aos processos individuais de saúde e bem-estar, porém isso não é uma característica única da Educação Física, pois os demais componentes também sofrem pelo distanciamento dos conceitos à concretude da realidade dos educandos e pela falta de possibilidade de transformação desse contexto.

O presente trabalho parte desse real e complexo cenário de educação no/do campo para identificar, reconhecer, refletir, debater e dialogar sobre as diversas maneiras que a Educação Física pode contribuir para os processos de formação. Diante dessa premissa, existe a necessidade de uma abordagem realmente plural e diversificada, não só em números de modalidades ou práticas culturais, mas inclusive de concepções, para que os estudantes se apropriem do debate e possam ter autonomia na decisão de qual Educação Física lhes faz mais sentido, lhes tem mais significado e os ajudam com suas próprias experiências e necessidades.

2.5 Educação Física

A Educação Física contemporânea tem suas bases nos movimentos renovadores do final do século XX, sob forte influência da pedagogia humanista e histórico-crítica, se caracterizando pela presença de princípios filosóficos e sociais, centrada nos processos de humanização e socialização, em uma perspectiva libertária e emancipatória, em contraposição às pedagogias tradicionais e teorias comportamentalistas, argumentam Soares e colaboradores (2009).

Os termos “cultural corporal”, “cultura de movimento” ou “cultura corporal de movimento” surgem como respostas para a crise de identidade e impasses teóricos da Educação Física e marcam a ruptura entre natureza e cultura, aponta Betti (2007). A partir desses conceitos, superam-se a visão biológica sobre corpo e movimento humano, atribuídas ao campo da Educação Física pelas ciências médicas e naturais, sendo propostos entendimentos histórico-cultural que abarcassem diferentes dimensões humanas, argumentam Marinho, Nascimento e Oliveira (2014).

Segundo Betti e Zuliani (2002, p. 75) a Educação Física enquanto componente curricular da educação básica deve “assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la”. Pensamento compartilhado com Marinho, Nascimento e Oliveira (2014), que entendem que o papel da Educação Física no currículo escolar deve ser o de conduzir os estudantes a apropriação crítica dos temas do universo da cultura de movimento, de maneira que eles possam reinventar, reelaborar e usufruir, de forma autônoma e lúcida, essa parcela da cultura humana.

A Educação Física, atualmente encontra-se em um ponto de inflexão na qual a trajetória da disciplina rompe definitivamente com sua tradição legitimadora (GONZÁLEZ, 2009). Para Bracht (2001) as instâncias legitimadoras da Educação Física estariam sendo questionadas pelas mudanças sociais que se apresentam. A transformação do trabalho produtivo, visto hoje, como muito mais intelectual e imaterial do que propriamente físico, redefinição do conceito de saúde e direcionamento do movimentar-se para a iniciativa privada, bem como as mudanças no fenômeno esportivo que hoje prescinde da educação e da saúde para justificar sua importância econômica estariam colocando em xeque a fundamentação da disciplina e apresentando a necessidade de urgente ressignificação.

Segundo Fensterseifer e Silva (2011, p. 120) “a Educação Física escolar estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento”. Palma e colaboradores (2015) consideram que a Educação Física pode tornar-se um elemento fundamental na compreensão do movimento historicamente construído, por parte de toda a população.

Dessa forma, apesar da Educação Física ter suas bases no ser humano em movimento em suas diferentes dimensões, o que assistimos, em grande parte das aulas, é o estudante em Educação Física não estar em movimento, o movimento sendo reduzido a meros textos ou apresentações de vídeos e *slides*. Acompanha-se uma queda na participação e uma não obrigatoriedade das tarefas / atividades práticas, ao invés disso, obriga-se ao texto, provas e relatórios. A leitura textual sobrepõe-se às vivências e experimentações, relegando as ações práticas a segundo plano. Atitudes tão nocivas quanto o “*Rola Bola*” (GONZÁLEZ, 2019), situação em que os estudantes escolhem uma atividade (ou não atividade) e praticam (ou ficam sentados) livremente sem a intervenção do professor. Ambos os casos promovem uma perigosa dicotomia entre teoria e prática.

Nesse sentido, corrobora Betti (2005b, p. 2) para um clamor pelo retorno à “Educação Física viva”, à sua “experiência primordial”, que todos independentemente de rótulos, “exercitem suas motricidades, relacionem-se e comuniquem-se com o meio e com as pessoas, ensinem e aprendam algo”.

A abordagem cultural da disciplina, embora não seja a única, tem se destacado no atual momento, figurando como base para as novas propostas curriculares, no entanto essa concepção tem sido alvo de inúmeras críticas. Costa e Almeida (2018), analisando a construção histórica da Educação Física em retrospectiva, destacam como possível consequência, uma excessiva valorização da dimensão cultural do corpo. Desse modo, ao valorizar o discurso científico e filosófico com a cultura corporal de movimento, corremos o risco de perder a especificidade da Educação Física (sua dimensão profissional-pedagógica), ao se tornar um discurso sobre a cultura corporal de movimento (BETTI, 2007).

Sob essa perspectiva cultural, a Educação Física passa a integrar de maneira mais efetiva o cenário educacional e fazer parte das discussões pedagógicas nos mais

diversos âmbitos. Além disso, transforma-se em componente curricular obrigatório, incorpora-se à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996), presente em diversos documentos regulatórios, tais como Pareceres, Diretrizes e PCNs e é inserida na maioria das reformas curriculares, inclusive na nova BNCC (BRASIL, 2018). Todavia, são apresentadas com uma complexa e problemática relação entre teoria e prática, justificando-se na problematização de uma metodologia empregada há mais de quarenta anos, superada academicamente, sem construir elementos que subsidiem a práxis pedagógica frente ao grande público e a comunidade escolar. Questiona-se o passado e vislumbra-se um futuro (*“não mais”* e *“ainda não”*), no entanto, não se reflete sobre a Educação Física hoje. Pretende-se uma Educação Física até então não imaginada (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Em nossa opinião, as visões apresentas aqui, tais como aulas teóricas que se apartam do movimento (BETTI, 2007) ou a dificuldade em conceber a Educação Física desejada hoje (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), entre outras, refletem um mesmo contexto, relatos e elementos da realidade complexa que vivemos (MORIN, 2000; 2013), representando suas contradições, incertezas e paradoxos. Por isso, para formular a presente proposta faz-se necessário explicitar certos pensamentos sobre a educação e Educação Física e alguns princípios, concepções e inquietações que estruturam a forma de ensinar e atuar dos pesquisadores. A exemplo de Morin (2000), as ideias defendidas aqui não são tanto ideias que possuímos, mas sobretudo ideais que nos possuem. Uma educação emancipatória deve promover autonomia e liberdade através da apropriação de saberes sistematizados, relacionando os conteúdos de aprendizagem com experiências socioculturais, como destacado por Libâneo e Silva (2020) em seu texto sobre finalidades educativas escolares.

Além disso, acreditamos³ que a prática se fundamenta no construtivismo e alinha-se a uma didática que valoriza a participação conjunta dos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem, seu envolvimento nas tarefas de resolução de problemas, o vínculo do conhecimento cotidiano com o contexto e interesses dos estudantes, aspectos que devem ser promovidos na práxis educacional.

³ Nossas leituras nos levam a acreditar em uma educação dialógica e mais do que simplesmente compreendê-la ou entendê-la, estamos lutando para desenvolvê-la.

Contudo, é necessário pensar à Educação Física para além de uma visão cognitivista, de apropriação de entendimento de jogo, ou consciência tática apenas, acreditamos que o sujeito é corporeidade, que a sua tomada de decisão deva ir para além do jogo, sendo mais do que uma reflexão ou pensamento, e sim, um pensamento que se torna uma ação no mundo, uma experiência plural e diversificada pautada em inúmeros elementos da cultura corporal, entre elas o esporte, o que nos faz conjecturar que a Educação Física pode ser uma ferramenta de mudança e também uma opção/contestação a essa educação de resultados arquitetada/balizada única e exclusivamente em competências e habilidades, em uma tentativa de simplificação da realidade. A importância da Educação Física como uma ação no mundo se dá pela relevância que o movimento tem para a vida humana, seja como meio de expressão, de lazer, de aprendizagem ou de desenvolvimento. Como práxis valoriza e promove o movimento humano em todas as suas formas e possibilidades, alinhada diretamente aos problemas essenciais descritos por Morin (2000; 2013), como a compreensão mais ampla e plural do mundo, a questões de pertencimento e afirmação individual, e a condição humana em buscar novas formas de viver e se relacionar, que destacam o papel das práticas corporais nessa realidade complexa.

Nesse sentido, apoiado no caráter transformador da disciplina, queremos ir para além do óbvio, olhar um pouco mais adiante, destacando propostas e reflexões que durante o mestrado (ProEF) despertaram nossa atenção e se articulam melhor com a maneira de pensar, atuar e viver a Educação Física. Comparando a Educação Física com outros componentes curriculares entendemos que a especificidade da disciplina, apesar de envolver reflexão e abstração, parte de uma experiência, de algo vivido e experimentado, uma ação concreta. Dessa maneira, o que se ensina em Educação Física é muito mais que cultura de movimento ou linguagem, abrange todas as dimensões humanas que se inter-relacionam na construção dessa cultura e linguagem. Consequentemente, o objetivo não é apenas apresentar os elementos táticos e técnicos de uma modalidade, vai muito além, é promover a compreensão de todos os saberes mobilizados para que os estudantes venham a jogar, contemplando os diferentes significados que cada estudante dá a esta experiência. Logo, as diferentes significações e contextualizações surgem a partir da ação / experimentação, com o movimento e a experiência de movimentar-se tendo papel

central no processo, assemelhando-se em muito aos temas geradores de Paulo Freire (COSTA; PINHEIRO, 2013).

Assim, a Educação Física pode ser idealizada como uma experiência, pois coloca o estudante em contato com conhecimentos e formas de vivenciá-los que nenhum outro componente curricular ou instituição conseguiria propiciar (LAROSSA, 2015), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, na qual sujeitos de diferentes origens, gêneros, contextos, etnias, religiões, características e capacidades realizam atividades conjuntamente, aprendendo não só com o professor, mas também com o outro, com saberes não somente teorizados ou abstraídos, mas corporificados em situações reais presentes no cotidiano e nas diferentes realidades do educando, talvez não seja possível proporcionar a mesma experiência a todos os estudantes, mas com pequenas adaptações, estabelecendo diferentes funções e estratégias, há grandes chances de possibilitar uma aprendizagem igualitária e coletiva.

Na Educação Física vivenciamos um discurso sobre novas metodologias, adequadas aos princípios da pedagogia crítica, por meio de abordagens que colocam o aluno como centro do processo educativo, participe nas decisões sobre a sua educação e engajados no desenvolvimento e soluções das tarefas propostas para sua aprendizagem (GIL-ARIAS et al., 2020; SIERRA-DÍAZ et al., 2019; GIL-ARIAS et al., 2021), porém, sob um forte viés cartesiano e a premissa de verdades absolutas (pois se algum resultado não for o esperado, invariavelmente é pela falta de experiência do professor ou pelo não emprego da metodologia fidedignamente, isto é, o método nunca está errado ou é inadequado) tais metodologias são fundamentadas em uma matriz epistemológica europeia e norte-americana, embasada em artigos que sugerem aspectos e propriedades das pesquisas realizadas na área das ciências humanas e sociais desenvolvidos, entretanto, através de uma metodologia baseada em algoritmos, com a análise de dados feita em softwares, estabelecendo índices de correlação entre a pesquisa e a realidade (FEU et al., 2019; GIL-ARIAS et al., 2021; SIERRA-DÍAZ et al., 2019), o que ao meu ver se contrapõe a dialética e fenomenologia que tão bem caracterizam esse tipo de pesquisa.

Nesse sentido, com a premissa de se adaptar a novas diretrizes, de fazer parte do processo educacional, igualar-se a outros componentes curriculares, os novos documentos orientadores/reguladores foram produzidos, contudo relegam a disciplina a um papel de coadjuvante, restringindo suas ações a um corpo teórico/pedagógico

restrito e específico (linguagens), determinando o conteúdo a ser ensinado, o momento de aplicação, o tempo de cada assunto no currículo, querendo abranger um grande número de temas e modalidades, porém sem garantir o direito a aprendizagem a todos, sua experimentação, uso/apropriação e fruição, omitindo ou se quer fazendo menção a necessidade de uma carga horária maior, ditando a problematização e, até mesmo, as perguntas que devem ser feitas pelos professores em sala/quadra de aula, contrapondo-se a um ensino pautado em escolhas, diálogo, participação e autonomia o que levanta questionamentos ao que se pretende com as aulas de Educação Física, promover modalidades e atividades específicas, como um fim nelas mesmas, ou contribuir positivamente para o desenvolvimento dos processos de humanização e socialização.

Para substanciar e fundamentar melhor essa construção particular sobre a identidade da Educação Física, seus sentidos e significados entendemos ser interessante revisitar alguns preceitos destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (BRASIL, 2013) que é um documento normativo desenvolvido pelo Ministério da Educação que tem como proposta nortear a elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das escolas, a fim de promover uma formação básica comum de qualidade para todos os estudantes. Para tanto, apresenta orientações que visam garantir a integração curricular entre as três etapas de ensino, essencialmente para compor um todo orgânico, através de princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades. Assim, com o entendimento de que a educação é um direito inalienável e condição primeira para o pleno exercício da cidadania, sendo indissociáveis os conceitos de cuidar e educar, pretendia-se garantir a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural.

Nesse sentido, o documento apresenta um conceito de educação e uma organização do conhecimento curricular pautada na concepção de cultura como prática social buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construção das identidades sociais e culturais do estudante. Assim, as propostas devem estar embasadas no direito de aprender, na heterogeneidade, multiplicidade e pluralidade, situada na diversidade e nas relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador, visando a superação de desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Destacando o entendimento de que a matriz curricular deve ser desenvolvida de maneira dinâmica e articulada entre os componentes obrigatórios e diversificados, sob as perspectivas transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar de ensino, bem como, a estruturação do projeto político pedagógico mediante processos participativos priorizando o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia (BRASIL, 2013).

Ademais, a etapa de formação do ensino fundamental abrange um momento de grandes mudanças e transições na vida dos estudantes, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente, na qual o educando vai se assumindo na condição de sujeito, reformulando sua autoimagem, com base no seu desenvolvimento e transformações, buscando referências para a formação de valores próprios e estratégias para superação das novas exigências que lhe são impostas. O ensino fundamental é considerado um ponto chave para as propostas de melhoria da qualidade e de continuidade dos estudos sendo objeto de grandes mudanças (BRASIL, 2013).

Nessa conjuntura, e a partir da declarada especificidade dessa etapa de formação, uma leitura rasa pode apresentar que a Educação Física é tratada de forma superficial no documento, definindo-a como componente curricular obrigatório, pertencente a área de conhecimento das Linguagens e referenciada de forma sutil ao se falar em atividades desportivas e corporais. Contudo, um olhar mais profundo e detalhado, fazendo interrelações entre as concepções de educação, pontos de vista pedagógicos, fundamentos, princípios e perspectivas educacionais, pode evidenciar novas possibilidades para o entendimento sobre o papel da Educação Física no ensino fundamental.

Considerando, como proposto nas DCNs (BRASIL, 2013), o direito a aprender intrínseco ao direito de liberdade, dignidade, inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando o direito a saúde, ao lazer, ao esporte, ao respeito e à integração familiar e comunitária é nítido que a Educação Física pode manter relação com todos esses aspectos do direito a aprender. Corroboro a visão de Vago (2009, p.38):

E tanta coisa poderá ser então motivo para projetos de ensino em Educação Física. Há aqui todo um percurso interessante a ser trilhado, na investigação dos interesses, das necessidades, dos desejos, das ideias, do conhecimento

e dos usos de estudantes em relação às práticas corporais dispostas na cultura.

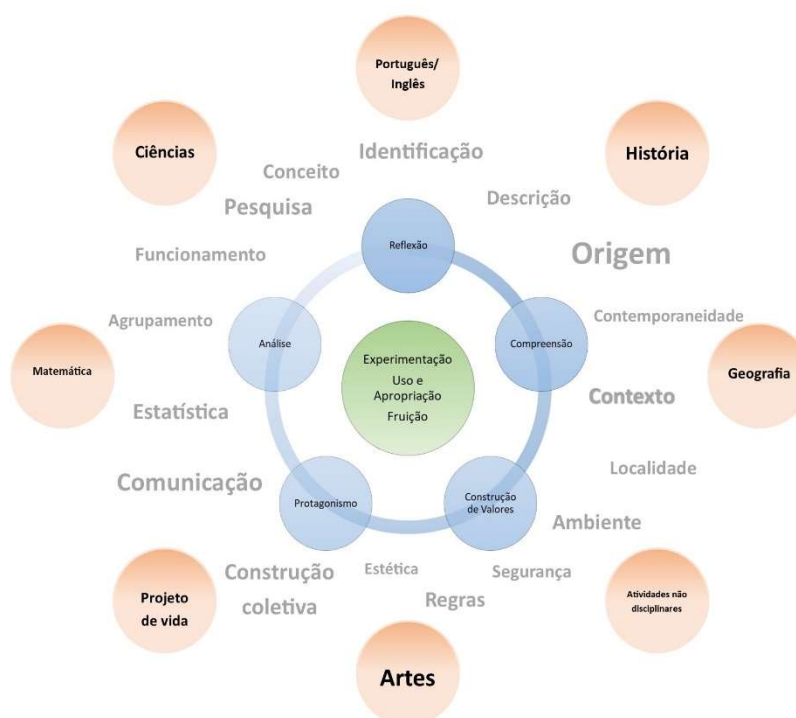
Nesse sentido, por que não pensar em uma Educação Física para além das áreas de linguagens? Uma Educação Física embasada na complexidade da realidade (MORIN, 2000; 2013), fundamentada em uma visão transdisciplinar, que envolve a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, que rompe com a visão fragmentada e simplista que costuma prevalecer, pois a nossa disciplina articula-se com o conhecimento e saberes produzidos nos diferentes “*âmbitos de referência*” que compõem as práticas socialmente construídas que constituem os conhecimentos escolares do currículo. A Educação Física está presente nas universidades e centros de pesquisa, produzindo conhecimento científico, diversas profissões têm as práticas corporais como elemento central de sua ação, com desenvolvimento de tecnologia tanto para profissionais quanto para praticantes, sustenta uma estreita relação com as atividades desportivas, corporais, adentrando nas produções artísticas, mantendo uma profunda relação com os aspectos de conviver e socializar, com uma inerente capacidade de problematizar conceitos, procedimentos e atitudes, portanto, alinhada aos movimentos sociais e às diversas formas de cidadania.

Ademais, ao refletirmos sobre as particularidades dos temas e conteúdos da disciplina, verifica-se que o conhecimento por ela tratado vai além do próprio componente curricular, sendo necessária a articulação com as diferentes dimensões humanas e contextos, o que caracteriza elementos transdisciplinares, pluridisciplinares e interdisciplinares em seu ensino, além de evidenciar a transversalidade de muitos assuntos o que fomenta aproximações e o trabalho em conjunto com diferentes componentes e áreas de conhecimento, ou seja, um oceano de possibilidades.

Desse modo, pelo que fora exposto, a ação pedagógica da Educação Física pode ser representada por um núcleo singular que simboliza sua especificidade baseada na ação e experiência (Experimentação, uso e apropriação, fruição) diferenciando-a das demais disciplinas pelo seu aspecto vivo, primordial e visceral, envolvido por outras dimensões do conhecimento comum a qualquer componente curricular (análise, reflexão, compreensão, protagonismo e construção de valores) que retratam a transdisciplinaridade da disciplina ao utilizar-se de metodologias e estratégias de outros componentes para explicar e refletir sobre a ação/experiência,

procedimento que gera temas em comum que podem produzir elementos de ligação entre a Educação Física e as demais disciplinas o que caracteriza sua face interdisciplinar como representado na **figura 1**.

Figura 1: Representação da especificidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade da Educação Física a partir das oito dimensões do conhecimento propostas na BNCC (BRASIL, 2018)



Fonte: Elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Fundamentada em uma didática histórico-crítica do desenvolvimento, que valoriza a participação conjunta dos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem, o engajamento e motivação discente, com foco nas ações dos alunos sobre conhecimento, seu envolvimento nas tarefas de resolução de problemas, e o vínculo com o conhecimento cotidiano e interesses dos estudantes, articulando objetivos educacionais, conhecimento do tema, saberes do cotidiano e o desenvolvimento da motivação e interesse dos alunos sobre sua própria aprendizagem, faz pressupor que a Educação Física pode ser uma alternativa e também uma resistência a essa educação de resultados, um alento, um sopro de esperança frente a “*educação bancária*” (FREIRE, 2021) engendrada pelas organizações internacionais (LIBÂNEO, 2016).

Nessa perspectiva, a Educação Física, como parte integrante da instituição escolar produtora de novos significados com base no campo de conhecimento que lhe é particular e no modo como seus saberes são tratados (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), deve considerar os diferentes sujeitos (estudantes) presentes no Ensino Fundamental (Infâncias, Adolescências e juventudes) como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, toda a razão de ser da disciplina está fundamentada em ajudar esses estudantes na sua formação como cidadãos. Ao pensarmos em infâncias, adolescências e juventudes, principalmente ao colocarmos as palavras no plural, destaca-se a grande diversidade e heterogeneidade entres os estudantes, ou seja, existem diferentes identidades, diversos contextos e distintas realidades que influenciam a maneira como o aluno aprende, compreende e age no mundo.

Por conseguinte, tanto a Educação Física quanto a escola devem ampliar sua ação na formação do sujeito, permitindo aos discentes um *“sentir-se em casa no mundo”* conhecer e apropriar-se dele, o que os autoriza a intervir e compartilhar sentidos e significados (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Segundo Vago (2009) o grande desafio seria ampliar o diálogo da Educação Física com as práticas culturais que os sujeitos estão permanentemente produzindo nas culturas infantil, juvenil e adulta. Soma-se também a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos, isto é, a promoção de um ensino de qualidade com igualdade respeitando a diversidade.

Nesse contexto, o professor deve organizar e sistematizar os processos de ensino/aprendizagem realizando um recorte epistemológico, utilizando-se de diferentes referenciais, documentos oficiais, produção acadêmica, discussões com seus pares e, principalmente, as interações e diálogo com seus alunos, a fim de estabelecer de forma clara as finalidades de sua ação pedagógica, reinterpretando, reescrevendo e melhor delimitando objetivos de aprendizagem, articulando finalidades e dimensões do conhecimento com as habilidades a serem desenvolvidas, integrando as diferentes etapas de ensino, aprofundando o que já fora visto na educação infantil e nos anos iniciais, assim como preparando o educando para a continuidade de estudos no ensino médio (BETTI, 2018). Nesta ação, destaca-se a especificidade do ensino fundamental em conectar infâncias, adolescências e juventudes, muitas vezes, sendo o principal pilar na formação humana pela sua

abrangência e relevância no processo educacional, ou seja, é no ensino fundamental que autonomia e emancipação são realmente garantidas.

Dessa forma, determina-se um plano de ação balizado no entendimento de que nessa etapa de ensino a escola convive com diferentes sujeitos em uma pluralidade de contextos e realidades diversas, crianças, adolescentes e jovens que passam/passarão por diversas transformações e mudanças que marcam esse período de transição da infância até o início da fase adulta. Considera-se assim, as diferentes etapas da vida do educando, nas quais produzem suas culturas (infantil, juvenil e adulta) respeitando sua história, sua realidade, suas maneiras singulares de ser, sua expressão, sensibilidade, sociabilidade, interpretação e linguagem manifestadas pelo seu corpo e motricidade (VAGO, 2009).

Portanto, o professor deve trabalhar com o intuito de conectar experiências/vivências com a aprendizagem, intencionalidades com conhecimento efetivo em todas as suas dimensões. No caso específico da Educação Física, um conhecimento orgânico, construído na ação sobre o mundo, possível somente através das atividades corporais e não um saber que se esgota em um discurso (BETTI, 2018). Saberes esses desenvolvidos por meio do aumento do espaço de negociação cultural, abrindo possibilidades para o debate sobre significados, para que o sujeito construa, reconstrua, invente e reinvente significações conforme seus interesses, necessidades, contextos e realidades (NEIRA, 2018).

Consequentemente, o papel do docente é confrontar os determinismos, afastando-se do caráter instrumentalista, funcional e individualista do ensino materializado pelo peso concedido às habilidades cognitivas (NEIRA, 2018), buscando uma educação socializadora fundamentada na alteridade, no conhecimento elaborado a partir de diferentes perspectivas, trazendo novos olhares pelo reconhecimento do outro em um contínuo processo de conservação e transformação de nós mesmos (GUÉRIOS; STOLTZ, 2010), propondo habilidades que problematizem as diferenças, a diversidade e a pluralidade, que questionem o desenho social apresentado e as formas de construção de desigualdades, intolerância e preconceito.

Para tanto, deve-se criar critérios de progressão da aprendizagem que auxiliem a criança e o jovem em suas diferentes etapas de vida, equilibrando as ações pedagógicas sem a dicotomia teoria e prática, pensamento e ação, tornando as

habilidades e competências mais acessíveis tanto a alunos quanto a professores, possibilitando sua assunção. Uma Educação Física pensada na experiência e na multiplicidade de significados que este conceito carrega, questão fundamental para todo professor que queira organizar contextos de aprendizagem e ação (HILDEBRANT-STRAMANN, 2001). Sob a compreensão dos corpos criados nas experimentações, na intensidade dos encontros, não como um modelo de corpo/movimento, mas justamente corpos que brincam e denunciam padrões, normas e modelos de uma época, o corpo que passa a ser entendido como poder de afetar e ser afetado (KASPER, 2010).

Por fim, corroboramos Betti (2018) sobre o papel do professor como um interlocutor crítico e com Neira (2018) ao destacar a autonomia docente em rejeitar, dissimular e reescrever as propostas que lhes são apresentadas. Ao planejar e sistematizar, muitas vezes, o professor encontra-se enclausurado entre pareceres, diretrizes, estudos acadêmicos, pesquisas científicas, avaliações, índices, mudanças sociais e urgências de novas demandas, um contexto caótico e opressor que nos faz questionar o que é realmente Educação Física escolar. Entendo que a resposta esteja nas aprendizagens proporcionadas ao sujeito em formação e que essa deva ser a linha condutora de toda a sua práxis.

Em meio a esse cenário, realiza-se o desenvolvimento de uma base curricular comum (BNCC, 2018) como parte da estratégia do plano nacional de educação - PNE (BRASIL, 2014) caracterizada como um documento de caráter normativo, com princípios norteadores, que definem as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm como direito aprender, estabelecendo conteúdos mínimos e uma formação básica comum. Porém, como todo documento governamental, esse não se fez apenas de elementos pedagógicos e culturais, mas também sob forte componente político e ideológico.

Nesse sentido, polarizar a discussão entre “favorável” ou “desfavorável” pode ser um enorme erro de análise, pois, por vezes, demonstra resistência ou inabilidade em compreender opiniões diferentes, destacando apenas o que fora positivo ou negativo, a fim de produzir argumentos que corroborem apenas a vertente defendida, afastando-se do diálogo, da busca por consenso e superação das problemáticas apresentadas. Por isso, nessa análise, pretende-se destacar pontos de aproximação entre a prática docente e o documento, assim como inquietações que inferem

questionamentos sobre concepções, ideologias e estruturas defendidas na proposta, com o intuito de embasar o planejamento e ação pedagógica do professor.

Do nosso ponto de vista, um dos aspectos mais positivos da BNCC (BRASIL, 2018) é que a proposta contempla as diferentes etapas da educação básica, um documento que definitivamente regula e orienta a educação infantil em todo o território nacional, etapa essa que carecia de referenciais e documentos norteadores, abrange o ensino fundamental, mantendo princípios e diretrizes conquistados nos PCNs (BRASIL, 1997), ampliados pela ênfase no fortalecimento da autonomia, através da reflexão sobre seu projeto de vida e inserção na cultura digital, como também, propõe profundas mudanças no ensino médio, articulando diversas áreas de conhecimento, por meio de um aumento de carga horária e desenvolvimento de itinerários formativos.

A proposta de uma educação integral de maneira a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento visando uma formação global, diversificada e plural, acompanhada de uma valorização do que já foi produzido, das manifestações artísticas e culturais, no desenvolvimento da comunicação e argumentação, do pensamento científico, crítico, criativo, bem como, o fomento de atitudes de cooperação, empatia, autoconfiança e respeito são princípios que mostram-se integrados aos ideais de escola democrática e republicana defendidos por Fensterseifer e González (2018) e convergem diretamente com a práxis docente.

A Educação Física integrada a proposta curricular, presente em todos os segmentos da educação básica, “tem a finalidade de ensinar a cultura corporal de movimento, na qual, as práticas corporais promovem um tipo de conhecimento particular e significativo que tenha sentido para os diferentes alunos e grupos sociais” (CALAI; BECKER; SAWITZKI, 2019. p. 10).

Dessa forma, apresenta-se no documento uma hierarquia de conteúdos e objetivos específicos para cada ano/série, um aspecto positivo que corrobora Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) em relação a importância de elementos universalmente produzidos, que fazem parte de um patrimônio cultural, serem transpostos para o currículo escolar promovendo aprendizagens significativas que auxiliarão o sujeito na compreensão da realidade e atuação no mundo, evidenciando a importância da BNCC (BRASIL, 2018) como balizadora dos currículos escolares e intencionalidades pedagógicas, inclusive na Educação Física.

Todavia, apesar do que fora exposto e das boas intenções de muitas pessoas que participaram da elaboração da BNCC (BRASIL, 2018), esse processo de construção se deu em um contexto conturbado, com forte influência política e econômica, como destacado por Neira (2018), um momento de retirada de direitos da população e marcha para um regime antidemocrático estimulado por grupos conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso. Para Freitas (2014) houve um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva, pensamento corroborado por Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2016), que apontam a forma arbitrária e autoritária como foi constituída a nova reforma curricular, principalmente no ensino médio, em detrimento de um amplo debate nacional.

Inquietações que demandam diversas reflexões em relação a forma como foi construído o documento, como devemos interpretá-lo e utilizá-lo, bem como, se é precípuo e fundamental. Em relação a sua elaboração, se algo tem princípios duvidosos, escusos em relação a sua formulação ao desenvolvê-la não estamos promovendo esses preceitos? Qual a justificativa em defender um documento que fora dilacerado em sua terceira versão, fruto de um ambiente político catastrófico (corrupção, virada de mesa, impeachment), aceito e promulgado a *“toque de caixa”*, com sua implementação em contexto pandêmico na maioria dos estados, promovida nos governos Temer, Bolsonaro e Dória, que em suas versões prévias já sugeria a retirada da Educação Física de alguns de seus segmentos e o fez de maneira velada com a nova reforma do ensino médio.

Dessa forma, torna-se perigoso o vínculo da Educação Física com uma proposta extremamente política, com caráter neoliberal, sob o viés econômico e empresarial, como afirmam diversos autores (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR E OLIVEIRA, 2016; FREITAS, 2014; SILVA, 2015; 2018; NEIRA, 2018), pois, em um passado recente, a disciplina sofrera muito por estreitar relações com propostas ideológicas e governamentais (CASTELLANI FILHO, 1989). Será que não deveríamos fazer um manifesto? Qual o nosso legado frente a esse novo ensino “bancário”? Será que não é hora de realizarmos aquilo que julgávamos que os professores da década de oitenta deveriam ter feito?

No que diz respeito a sua interpretação e utilização, por que priorizar essa forma de organização curricular? Qual o motivo de não observar outras propostas?

Por que não trabalharmos com temas geradores ou sobre o alvitre de novas estruturas que permitam maior autonomia de professor e estudante? Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) contempla tudo o que fora reivindicado anteriormente nas DCNs (BRASIL, 2013) e PCNs (BRASIL, 1997)? É melhor do que as propostas curriculares anteriores? Supera a organização sugerida pelo Coletivo de Autores (SOARES et al., 2009), Palma e colaboradores (2015) e por Darido em sua vasta produção acadêmica?

Destarte, o quanto a BNCC (BRASIL, 2018) é fundamental? Sem ela haveria Educação Física? A sua promulgação garantiu a permanência ou ampliação da Educação Física escolar nas diferentes etapas de ensino (ou será que pavimentou a sua exclusão em alguns segmentos)? Inexistindo a base como seria sua prática? O quão cômodo é seguir algo traçado por outros? Será que somos apenas reprodutores? Um professor comprometido não teria que ampliar seus horizontes, suas matrizes epistemológicas, para melhor atender a demanda curricular de sua escola, independentemente da existência ou inexistência de um documento? Sem a BNCC (BRASIL, 2018) sua práxis se aproximaria da proposta que temos hoje? Não haveria a necessidade de mais pesquisa, leitura e curiosidade? Se a base é essencial, se faz tão necessária, mesmo sem ela, deveríamos chegar a algo próximo, pois senão sua relevância é, no mínimo, questionável⁴.

Outrossim, a reformulação do ensino fundamental e médio, suas mudanças na matriz curricular, que particularmente no caso da Educação Física, promoveu um perverso retrocesso no tempo e espaço curricular da disciplina, exemplificado pela inserção de outros componentes na estrutura curricular que não exigem formação específica, apenas um curso *online* de 30 horas, e possuem a mesma carga horária do nosso componente curricular, (projeto de vida, tecnologia e eletivas), ou ainda, a completa exclusão da Educação Física dos segundos e terceiros anos do ensino médio, com sua práxis transformada em um discurso textual sobre a cultura corporal

⁴ A presença de perguntas retóricas em trabalhos acadêmicos ou científicos pode ser justificada pelo objetivo de ilustrar o pensamento e as reflexões do pesquisador, tais questões não exigem uma resposta direta, elas são formuladas com o propósito de estimular a reflexão e envolver o leitor em um diálogo implícito. Ao fazer uma pergunta retórica, o pesquisador destaca a importância de uma determinada questão e sinaliza ao leitor que essa questão merece atenção especial. Especificamente em nosso trabalho, essas perguntas permitem que o pesquisador expresse sua subjetividade e se adequa aos objetivos e perspectiva fenomenológica propostos.

de movimento subentendida em itinerários formativos destinados às habilidades e competências de língua portuguesa.

Além disso, falando especificamente da Educação Física escolar, posicionamentos extremos de defesa ou ataque as diferentes propostas acadêmicas estandardizadas pelas principais universidades do país demonstram obstinação apenas com as ideias professadas, certa dificuldade em compreender críticas e outros pontos de vista e o intuito de produzir trabalhos acadêmicos que corroborem apenas a vertente defendida, afastando-se do diálogo, da construção coletiva e superação das adversidades e obstáculos que irrompem em quadra/sala de aula.

Aliás, partindo da premissa de assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a oferta de uma infraestrutura adequada que garanta um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2018), a quantidade de práticas destacadas, muitas vezes, sem o critério de exequibilidade, sem considerar as diferentes realidades, possibilidades e sujeitos, levam a dois novos problemas: diferentes experiências educativas impossibilitando a garantia do patamar comum e/ou a teorização dos conteúdos propostos, dando prioridade a vídeos, textos e imagens em detrimento as vivências proporcionadas pela prática corporal, como definido por Darido (2019) e Betti (1994) um discurso sobre o movimento.

Ademais, há no documento um caráter instrumentalista, funcional e individualista do ensino materializado pelo peso concedido às habilidades cognitivas em um desequilíbrio flagrante entre as habilidades estabelecidas para a Educação Física que priorizam os processos intelectivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular), e os que se referem ao movimentar-se no qual figuram apenas experimentar e fruir (NEIRA, 2018). Outro aspecto negativo presente na proposta é o determinismo com relação à finalidade das práticas corporais, que suprime a liberdade dos alunos em definir sentidos e objetivos às práticas culturais da disciplina (NEIRA, 2018), anulando o sujeito, interessando mais a lógica interna do jogo do que o experienciar do estudante (BETTI, 2018).

Em vista disto, a Educação Física, apesar dos avanços demonstrados na educação infantil, tem sua ação curricular e pedagógica restringida ao vincular-se à área de linguagens nas etapas seguintes, delimitando marcos conceituais que a classificam dentro de determinado corpo teórico, assim como estreitando suas

relações com apenas algumas disciplinas, com pouca justificativa para esta nova estrutura (NEIRA, 2018) ou com discursos muito amplos que caberiam a qualquer componente curricular. Como observado por Betti (2018, p. 158) ao fazer referência a citação de Merleau Ponty (1999) “*tudo é linguagem*”, ora se tudo é linguagem ela transpassa todas as disciplinas e a justificativa para a Educação Física fazer parte da área de linguagens poderia ser aplicada a qualquer outra atividade pedagógica como a matemática por exemplo, o que demonstra o interesse em condicionar a disciplina a certos limites, subjugá-la a uma única concepção, ao transformá-la em apenas reflexão ou texto, sem que possa crescer, desenvolver e pleitear mais espaço e tempo no currículo, ajustando-se assim, aos padrões tecnocráticos, avaliativos e estruturais.

Nesse contexto paradoxal de distanciamentos e aproximações, avanços e retrocessos, a ação do professor torna-se fundamental. Entendendo o planejamento como “um instrumento poderoso de orientação intencional, tanto para reprodução como para a transformação da realidade e construção social” (SILVA; MOREIRA, 2018, p. 3), o professor deve articular de modo coerente fins, meios e como ensinar, com uma postura de interlocutor crítico (BETTI, 2018), fazendo valer os princípios defendidos no documento, sua visão processual de complexidade progressiva e articulação entre as diferentes etapas de ensino, apropriando-se das novas estruturas (itinerários, projeto de vida e tecnologia), se afastando de ideologias políticas, mercantilistas ou metodologias tecnocráticas, buscando uma participação ativa do estudante, com mais liberdade de escolha e autonomia, com foco em ajudar o sujeito em sua formação humana, cultural e social.

2.6 As diferentes perspectivas da aprendizagem em relação aos processos de humanização e socialização

Nada adianta discutir concepções culturais, propostas histórico-críticas, pós-modernas, analisar e criticar proposta curriculares de forma dedutiva e dialética se a prática educativa não for o cerne deste debate e o que se ensina ao sujeito, que queremos ajudar a formar-se, não for significativo e relevante.

A essência do processo de aprendizagem significativa consiste no fato de que novas ideias expressas de forma simbólica se relacionam àquilo que o aprendiz já

sabe, de forma não arbitrária e não literal, e que o produto dessa interação ativa e integradora é o surgimento de um novo significado (AUSUBEL, 2003). Etimologicamente, significativo diz respeito a exprimir algo de maneira clara, seja um pensamento, uma intenção ou gesto com significado, que denota ou expressa algo relevante, interessante, importante (DICIO, 2021).

Parafraseando Freire (2021), o quão significativo é a busca do ser humano por consciência, liberdade e emancipação. A reflexão que se propõe não é este sujeito abstração, não é o mundo sem sujeito, mas a relação do sujeito com o mundo. Morin (2013) aponta que os saberes devem se articular, com a finalidade de fornecer aos estudantes, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se em um contexto e, se possível, globalizar, reunir e compartilhar o conhecimento que adquiriram.

O conhecimento toma sentido quando aquele que possui é capaz de utilizá-lo, no entanto, quando optamos pela formação integral ou para vida, não se entende que o conhecimento deve ser aprendido de modo funcional, mas sim, como caráter de competência nos mais diversos âmbitos (ZABALA; ARNAU, 2010). Nessa perspectiva, o sujeito pode atribuir sentido e significado também aos próprios movimentos, desde que possam ser vivenciados de maneira satisfatória e intencional (VENANCIO, 2014).

A palavra aprendizagem pode ser definida como a junção do sujeito aprendiz com o verbo agir (*aprendiz+agem*), possuindo o sentido de ação, efeito, processo, consequência, experiência ou prática, essencialmente conectada ao ato de aprender, outro verbo, que de maneira direta, indireta ou sem a exigência de complemento, faz com que o estudante comece a compreender melhor algo, passe a ter mais conhecimento sobre ou perceber melhor uma situação ou contexto (DICIO, 2022). Nas pesquisas acadêmicas o conceito de aprendizagem é visto de forma ampla, abrangendo diversos entendimentos e vários significados não compartilhados entre si, incluem desde conceitos de condicionamento, aquisição de informação e estruturas cognitivas quanto o uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados e mudança de comportamento (MOREIRA, 2022).

No contexto educacional a aprendizagem é geralmente considerada um processo individual, mesmo reconhecendo o papel relevante do professor e da estrutura escolar nos resultados obtidos pelos estudantes, assume-se que o aluno se apropria de um conteúdo definido, dividido em competências e habilidades e cuja

aquisição é verificada por meio de uma avaliação (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996). Perspectiva fundamentada na concepção de aprendizagem como um processo prioritariamente cognitivo, na qual existe uma estrutura mental de organização das informações, que mesmo ao considerar outras dimensões de conhecimentos, estas unicamente agem, influenciam ou desenvolvem o produto cognoscível.

Nessa perspectiva, a teoria de Piaget, mesmo não sendo propriamente uma teoria da aprendizagem, e sim um robusto trabalho acadêmico sobre o desenvolvimento mental, influencia profundamente o contexto educacional, fundamentando o conceito de aprendizagem nos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, entendendo a mente como uma estrutura cognitiva, que tende a funcionar em equilíbrio, aumentando permanentemente o grau de organização interna e adaptação ao meio, sobre o postulado de que só existe aprendizagem quando há acomodação, ou seja, *uma reestruturação da estrutura cognitiva frente aos novos esquemas de assimilação* (MOREIRA, 2022, p. 163).

Contrapondo-se ao princípio de equilíbrio defendido por Piaget, Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural, afirma que os processos mentais superiores do indivíduo (pensamento, fala, linguagem, comportamento volitivo) tem origem social e só podem ser entendidos se compreendermos os instrumentos e signos que os mediam. Para Vygotsky, a aprendizagem é necessária para o desenvolvimento que se expressa na conversão das relações sociais em funções mentais (MOREIRA, 2022).

Outro autor que contribui com esse prisma sobre aprendizagem como processo mental, que destaca a relação entre a nova informação abordada com a estrutura cognitiva do estudante é Ausubel (2003), que em seu trabalho cunhou o termo aprendizagem significativa, diferenciando-a da aprendizagem mecânica principalmente em relação a forma como o conhecimento é construído. Na aprendizagem significativa ela é feita de maneira não arbitrária e substancial, ou seja, as novas informações ancoram-se em entendimentos prévios dos estudantes e se conectam a áreas específicas de conhecimento (subsunçores) alargando a compreensão e o sentido. O autor apresenta ainda que uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja

potencialmente significativo, isto é, seja incorporável a estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2006).

Em contrapartida, outros autores defendem que a aprendizagem situa-se no interior de processos grupais, considerando a sala/quadra de aula como um espaço social no qual as interações de todos estão focalizadas sobre saberes de origem cultural (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996). Nesse sentido, Moreira (2022, p. 37) aponta que:

A filosofia humanista vê o ser que aprende, primordialmente, como pessoa. O importante é a alta regulação da pessoa, seu crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo -sentimentos, pensamentos e ações-, não só como intelecto. Nesse enfoque a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos: ela é penetrante, visceral, e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo.

Freire (2021), um dos maiores expoentes dessa visão humanista, relaciona a aprendizagem diretamente ao processo de humanização dos sujeitos em sua vocação ontológica e histórica de *ser mais* por meio do diálogo crítico e libertador construído na inserção lúcida na realidade, na situação histórica, através de mecanismos de reflexão e de ação, promove uma análise criteriosa da situação e o ímpeto em transformá-la. Para o autor nas “condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo” (FREIRE, 1996, p. 13).

Em um contexto complexo de mudanças, incertezas, paradoxos e dualidades, no qual as certezas de outrora são questionadas e vivemos um conturbado momento de indecidibilidade e contestação, Morin (2013) aponta que o desafio da aprendizagem está muito mais em aprender a religar do que aprender a separar. Essa religação nos permitiria contextualizar corretamente, refletir e integrar nosso saber na vida, estando simultaneamente relacionado com o ato de problematizar.

Nesse sentido, aprender torna-se fundamental para aqueles que irão se defrontar com um mundo onde tudo passa pelo conhecimento, no qual existe a necessidade de ensinar pertinência, de maneira ao mesmo tempo analítica e sintética, situada tanto no contexto global quanto geográfico e histórico, abrangendo nossa identidade e condição de ser humano, em uma relação de compreensão uns dos outros pelo entendimento e percepção de nós mesmos, aprendendo a enfrentar a

incerteza através da assunção do risco e do acaso, compreendendo que estamos em uma era planetária, globalizada tecnológica e economicamente, que compartilha destinos e princípios éticos de cidadania e democracia em escala humana (MORIN, 2013).

Zabala e Arnau (2010) entendem que o papel do ensino é direcionado a orientar o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, referindo-se à intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida. Esses autores ao identificar alguns tipos de aprendizagem, fundamentados no entendimento de que tudo que se aprende não se integra do mesmo modo as estruturas do conhecimento, sugerem organizá-las em um contínuo, no qual em um dos extremos estariam as aprendizagens mecânicas, superficiais, de memorização e no outro aprendizagens mais elaboradas, úteis para compreensão e interpretação, assim, ao longo desse contínuo poderíamos situar as aprendizagens com maior ou menor grau de significado quando não apenas implicar uma memorização compreensiva, a lembrança daquilo que se compreendeu, mas sim, quando for possível sua aplicação em contextos diferenciados, e portanto, for uma aprendizagem que possa ajudar o estudante na interpretação e intervenção em todas as situações que se fizerem necessária.

Refletindo sobre a Educação Física e suas possibilidades, verificamos possíveis aproximações entre as diferentes concepções de aprendizagem e a ideia de educação como experiência (LAROSSA, 2002), articulada à uma representação complexa da realidade (MORIN, 2000; 2005; 2013; 2020) e sobre o alvitre de uma práxis dialógica (FREIRE, 1996; 2021), o que poderá contribuir para a construção de uma pedagogia mais reflexiva, crítica e transformadora.

O pensamento de Piaget sobre os novos esquemas de assimilação produzidos pelo sujeito para se adaptar a uma nova situação (MOREIRA, 2022) é compatível com as observações de Larossa (2011) que destacam a importância de o sujeito da experiência estar aberto à sua própria transformação, incluindo a mudança de suas palavras, ideias, sentimentos e representações. Além disso, a ênfase de Vygotsky na relação entre sujeito e o contexto social/cultural (MOREIRA, 2022) aproxima-se da perspectiva de Larossa (2011) sobre a relevância da experiência como um movimento de ida e volta entre o indivíduo e o mundo. Ausubel (2003), por sua vez, concorda com o pensamento de Larossa (2002) ao associar a aprendizagem significativa com a

incorporação de novas informações que se conectam com os conhecimentos prévios do indivíduo, ampliando assim a sua interpretação.

Nessa perspectiva, de alinhamentos entre as diversas concepções de aprendizagem, ao elaborarmos uma práxis coerente ao entendimento complexo da realidade (MORIN, 2000), devemos destacar a importância da inter-relação e das interdependências entre os diversos elementos na construção do conhecimento, muitas vezes relacionadas à incerteza, contradições e diferentes contextos. Isso sugere afinidades com os apontamentos de Piaget em relação à relevância da ação humana como base para o comportamento e o entendimento de que ensinar é provocar desequilíbrio (MOREIRA, 2022).

Segundo Morin (2020), o conhecimento deve ser entendido como um processo complexo e inter-relacionado entre os diversos elementos do mundo, incluindo o indivíduo que aprende e o meio em que está inserido. Esse fundamento alinha-se aos postulados de Vygotsky, que defende que o pensamento, a linguagem, o comportamento volitivo e as demais funções superiores do ser humano se desenvolvem através da relação entre sujeito e meio (MOREIRA, 2022).

Nesse sentido, para compreender essa realidade complexa e como a experiência pode contribuir para os processos educacionais se faz necessário a organização e a estruturação do conhecimento na aprendizagem, argumento defendido por Ausubel (2003), que entende que os novos conhecimentos, apresentados em um contexto significativo e relacionado à experiência prévia, terão uma melhor incorporação as estruturas cognitivas, e Freire (1996, p 14) que afirma que o conhecimento novo, ao ser produzido supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.

Assim, a aprendizagem, contextualizada em uma realidade complexa, pode ser entendida como um processo contínuo de construção e reorganização a partir da experiência. Desse modo, quando a educação valoriza e utiliza a o que fora vivenciado pelos alunos, dando voz aos estudantes, torna possível a elaboração de experiências significativas e desafiadoras que estimulem a produção colaborativa de saberes, perspectiva que se alinha diretamente ao conceito de práxis dialógica defendido por Freire (2021) que faz referência ao diálogo como ferramenta essencial para o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos expressem suas ideias,

opiniões e contribuam para a construção coletiva do conhecimento. Isso sugere que a Educação Física pode ser vista como um espaço de diálogo e troca de ideias

Portanto, é possível perceber que as teorias de Piaget, Vygotsky (MOREIRA, 2022) e Ausubel (2003) (cognitivas) podem desenvolver aproximações com Larossa (2002; 2011; 2015), Morin (2000; 2005; 2013; 2020) e Freire (1996; 2021) articulando-se a uma vertente humanística de aprendizagem, contribuindo com a abordagem dialógica em Educação Física organizada no presente trabalho (plano de ação), na medida em que destacam a importância da construção do conhecimento a partir da experiência, da interação social e da organização e estruturação do conhecimento, em uma perspectiva complexa da realidade.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa destina-se à investigação da prática docente e procura evidenciar a necessidade de o professor refletir, questionar, adequar e reelaborar a produção política e acadêmica, bem como das diferentes influências e variáveis presentes na prática educativa, a fim de melhorar a sua práxis focando no que é mais essencial, ou seja, na aprendizagem do estudante. Muitas vezes o discurso pedagógico divaga entre concepções, paradigmas, tendências, metodologias, novas abordagens e modismos, afastando-se do cerne da educação, em outras palavras, o que ensinar e para que ensinar. Princípios esses que identificam uma área de conhecimento, apontam seus sentidos e significados, contudo, muitas vezes, perdem-se em meio a um universo de discussões e interesses, alguns de caráter duvidoso, no qual o professor e o processo educacional (como um todo) sofrem uma cominação constante, refletida pela busca de padrões, metas e resultados, geralmente, estabelecidos com base em medidas superficiais, como testes estandardizados, sem estudos prévios, distante de uma avaliação qualitativa de ensino e aprendizagem que visem a melhoria da qualidade da educação.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação compreendida como uma forma de pesquisa social, com base empírica que idealiza e desenvolve uma ação ou tenta promover a resolução de um problema, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986). De certo modo, se caracteriza por uma problematização que não está muito bem definida e corresponde mais a uma insatisfação do pesquisador, algo que o incomoda, o que o leva a entender a essência do fenômeno, que ao mesmo tempo que lhe causa estranheza faz parte da realidade vivida (GIL, 2010).

O percurso investigativo deste estudo foi dividido em 3 etapas:

1) investigação das identidades da Educação Física contemporânea, presentes nos documentos oficiais que balizam a práxis docente, seus sentidos e significados frente aos processos de humanização e socialização, o que corresponde à fase exploratória de uma pesquisa-ação, com a problematização e construção de hipóteses sobre o ensino de Educação Física;

2) identificação e listagem das aprendizagens deste componente curricular, por meio do levantamento do que é indicado nos documentos oficiais (currículo e materiais de apoio).

3) elaboração e realização de um plano de ação (unidades didáticas) a fim de propor soluções para os problemas levantados na primeira etapa da pesquisa, sugerindo novos mecanismos de ressignificação da prática pedagógica a partir do ponto de vista dos estudantes, através de atividades significativas, que melhor equacionem a relação tempo e aprendizagem, destacando o papel do professor nesse momento de aprendizagem dos conteúdos de Educação Física e como essa prática se dá em uma escola do campo, apresentando estratégias para personalização das diversas propostas ao perfil discente/docente. Professor e estudantes irão construir, de forma participativa e frente à realidade escolar, o produto educacional.

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual em uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada em bairro rural do referido município, distante 20 km do centro da cidade, próxima à rodovia SP 127, entre os municípios de Itapetininga e Capão Bonito. Agrega comunidades adjacentes como Pocinho, Turvo dos Almeida, Hilários, Biscoito Duro, São Paulinho entre outros, com grande parte dos estudantes residindo em chácaras, sítios e fazendas, que fazem uso do transporte escolar. Uma clientela constituída como grupo economicamente ativo, com culturas de vários gêneros alimentícios, composta por trabalhadores do agronegócio, sujeita às fases consideradas sazonais (plantio, safras, entressafras). Ademais, muitos estudantes auxiliam suas famílias nas atividades laborais (agricultura familiar e atividades informais de colheita e plantio), destacando-se a prioridade dada ao trabalho no final do ensino fundamental e no ensino médio em detrimento a continuidade dos estudos.

A escola pertence a Diretoria de Ensino de Itapetininga que jurisdiciona 263 escolas divididas em 9 municípios: Alambarí, Angatuba, Campina do Monte Alegre, Guareí, Itapetininga, Paranapanema, São Miguel Arcanjo, Sarapuí e Tatuí. Segundo o último censo escolar realizado pelo IBGE (2020) esta diretoria atende cerca de 64.102 estudantes, com 190 escolas de ensino fundamental com 49.239 matrículas e

73 unidades escolares no ensino médio perfazendo um total de 14.863 estudantes nesta etapa de ensino.

Atualmente, a unidade escolar atende cerca de 530 alunos, 318 nos anos finais do ensino fundamental e 212 no ensino médio, em três turnos; matutino, com um oitavo ano, três nonos, dois primeiros e um segundo ano do ensino médio; vespertino, sendo três salas de sextos anos, três sétimos e dois oitavos; noturno, atendendo especificamente o ensino médio, com um primeiro, um segundo e dois terceiros anos. Em um total de 20 salas, 12 de ensino fundamental e 8 de ensino médio. Com uma equipe escolar composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, 32 professores, um servidor readaptado, secretária, quatro agentes de organização escolar, duas merendeiras e três funcionárias da limpeza.

A escolha desta unidade escolar se justifica por um dos métodos de pesquisa empregado na investigação, uma pesquisa-ação centrada na prática educativa da Educação Física escolar no ensino fundamental, especificamente nos anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano desta etapa de ensino, local onde o pesquisador atua profissionalmente.

Nesse sentido, a opção em realizar a ação na escola em que o pesquisador trabalha fundamenta-se no fato de que o docente é morador do bairro, integrante da comunidade local, compartilha o mesmo contexto, sendo parte da realidade investigada, além de ser o único professor de Educação Física da unidade escolar, desempenhando um papel no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas.

3.2 Participantes

Além do próprio professor fizeram parte do universo de pesquisa os discentes da escola estadual na qual o docente trabalha, estudantes matriculados na unidade escolar, de sexto ao nono ano do ensino fundamental. Entre as turmas foi escolhida uma classe para a realização das ações (projeto curricular/sequências didáticas), apoiada nos conceitos de organização espiralada do currículo, com o intuito de fomentar o debate sobre as aprendizagens significativas desenvolvidas ao longo de

todo o ensino fundamental. A turma participante foi definida de forma aleatória através de sorteio com base na Tabela de Números Equiprováveis (MARTINS, 2001).

Vindo ao encontro da proposta de estudo, foram identificadas 12 turmas que compunham as salas dos anos finais do ensino fundamental sendo 3 sextos (6º) anos no período vespertino, 3 sétimos (7º) anos no período vespertino, 3 oitavos anos (8º) sendo 2 no período matutino e 1 no período vespertino e 3 nonos (9º) no período matutino. A partir dessa listagem em ordem crescente dos anos, foi realizado o sorteio seguindo a Tabela de Números Equiprováveis. No sorteio elencamos os 3 primeiros sorteados para garantir que caso a turma sorteada não aceitasse participar teríamos os próximos a serem chamados. O primeiro sorteado foi o 9º ano B - matutino, o segundo sorteado foi o 8º ano C – vespertino e o 3º sorteado foi o 6º ano C – vespertino. Por esse critério, o 9º ano B, constituída por 32 alunos, foi a turma envolvida no estudo.

Os 14 participantes deste estudo foram consultados previamente e tiveram consentimento de seu responsável mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice III e o estudante tinham que assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), disponível no Apêndice IV, caso tivesse interesse em participar da pesquisa. Os estudantes que não se dispuserem a participar do estudo permaneceram nas atividades de aula junto com sua turma, entretanto as informações advindas desses estudantes não foram consideradas para a análise do estudo.

3.3 Investigando as identidades da Educação Física contemporânea presentes nos documentos oficiais (primeira etapa da pesquisa)

A pesquisa-ação utilizou-se basicamente de dois instrumentos, a investigação bibliográfica/documental e um plano de ação/intervenção. A pesquisa bibliográfica configurou-se como início da pesquisa-ação, compreendendo a fase de exploração, problematização, questionamento, construção de hipóteses sobre os sentidos e significados da Educação Física na escola, bem como o debate sobre suas características e identidades. Esta etapa da pesquisa, consiste em um levantamento bibliográfico a respeito do tema e análise dos currículos e materiais didáticos do estado de São Paulo.

A coleta de dados na pesquisa bibliográfica e documental pautou-se na leitura e análise dos documentos oficiais que versam sobre o currículo da Educação Física no ensino fundamental entre eles: a BNCC (BRASIL, 2018), o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e os diversos volumes do Currículo em Ação (SÃO PAULO, 2021) compõem os documentos do Currículo Paulista. Assim como, a leitura de livros e artigos científicos que dialogam sobre essas novas propostas de ensino, caracterizam as identidades da disciplina, fomentam o debate sobre os seus fundamentos, articulam novas concepções e entendimentos, apontando diferentes sentidos e significados.

A primeira fase da coleta de dados da pesquisa teve caráter qualitativo apoiando-se em princípios fenomenológicos, problematizando-se as inquietações e insatisfações do docente em relação ao que já fora estabelecido sobre a identidade da Educação Física, coletando dados por meio de uma pesquisa de documentação indireta, abstraindo generalizações, de maneira indutiva, através da reflexão e vivência de um professor.

Ademais, objetivou-se identificar as aprendizagens presentes nas propostas curriculares de Educação Física analisando dialeticamente as sequências didáticas sugeridas. Nessa etapa, nos apoiamos nos estudos de Zaballa (1998) que aponta a sequência didática como um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa, entendendo-as como a maneira de encadear e articular diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Permite-se, assim, a verificação do sujeito e sociedade que se pretende formar, a concepção de educação e Educação Física, as formas de intervenção propostas, as maneiras que são orientadas as práticas educativas, os objetivos pretendidos, a pertinência ou não na construção da aprendizagem, bem como os direcionamentos dados e influências.

Os procedimentos para a análise dos dados foram validados sob uma perspectiva fenomenológica, que se concentra na experiência subjetiva e na interpretação individual do mundo ao nosso redor (BOEMER, 1994). Na pesquisa em educação, essa perspectiva pode ser valiosa porque enfatiza a importância de entender a perspectiva dos participantes, inclusive dos autores da pesquisa e como eles experimentam o fenômeno em estudo, não somente o que é evidenciado pela literatura acadêmica ou fundamentado por uma única corrente pedagógica, permitindo

interpretações, generalizações e a utilização de diversas referências de matrizes teórica distintas (GIL, 2010).

Ao usar uma perspectiva fenomenológica na pesquisa em educação, o pesquisador pode buscar compreender a forma como os participantes da pesquisa interpretam suas experiências e como essas experiências afetam suas percepções, comportamentos e aprendizagem. Isso pode ajudar a obter uma visão mais profunda sobre como as pessoas vivenciam e compreendem a educação, e como isso pode afetar a eficácia do processo educacional.

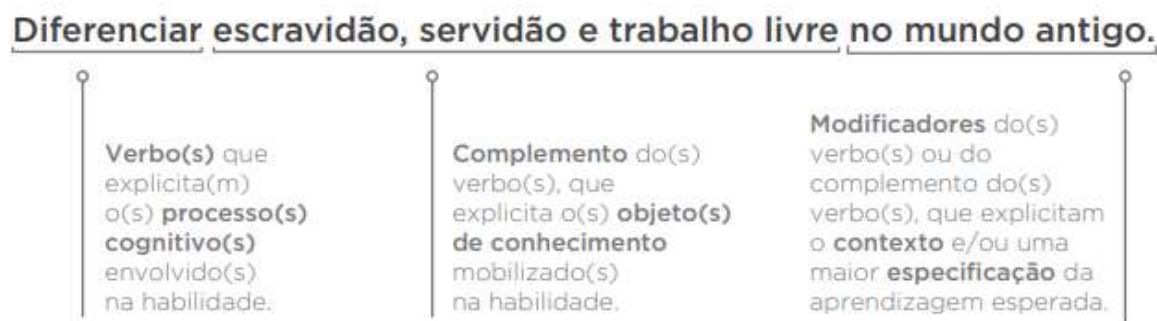
O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2018) organizam as aprendizagens através de competências e habilidades, divididas por ano/série e componente curricular, dispostas sequencialmente em ordem numérica. Além disso, no estado de São Paulo, a secretaria da educação organizou um material de apoio chamado de Currículo em Ação (SÃO PAULO, 2021), no qual determina as atividades que serão realizadas com os estudantes. Com base nesta disposição, conjuntamente com a estrutura expressa nos materiais de apoio, analisamos a sequências de aprendizagens propostas com o intuito de verificar o sujeito a quem pretendemos ajudar a formar-se, a sociedade, educação e Educação Física que se anseia construir, como também, as aprendizagens almejadas que devem ser desenvolvidas.

3.4 Identificação e listagem das aprendizagens (segunda etapa da pesquisa)

Os documentos oficiais que organizam e instituem os currículos em âmbito nacional e estadual definem um conjunto de aprendizagens essenciais para todos, organizadas ao longo das diferentes etapas de ensino para assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, a fim de consolidar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. As aprendizagens definidas estão expressas em habilidades estruturadas por um verbo que explicitam os processos cognitivos, seu complemento que determina o objeto de aprendizagem e modificadores que descrevem um contexto ou uma maior especificidade, como retratado na **figura 2**. Utilizando esse exemplo, uma habilidade representa várias aprendizagens desde o procedimento de diferenciação, os conceitos de escravidão,

servidão e trabalho livre, até a compreensão contextual do mundo antigo (BNCC, 2018; SÃO PAULO, 2019).

Figura 2: Estrutura das habilidades na BNCC (2018) e Currículo Paulista (2019)



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.29)

Dessa forma, nossa intenção foi quantificar o número de aprendizagens previstas nos documentos, separando aquelas explicitadas nas habilidades, quantificando o número de vezes que o verbo, complemento ou modificador aparecem no conjunto total de habilidades sugeridas, com o fim de compreender melhor a estrutura, os processos, princípios e fins educacionais defendidos no documento por meio de uma representação percentual e gráfica do que é proposto. Para isso, entendemos que as habilidades simbolizam a unidade de análise mais representativa do que se pretende ensinar aos estudantes, sob a perspectiva de uma construção intelectual para reflexão e ponderação, sem a intenção de compartimentar aquilo que se apresenta de maneira integrada.

O presente estudo teve como proposta identificar, a partir do ponto de vista dos estudantes, as aprendizagens mais significativas. Porém, o foco na ação/experiência, principalmente no plano de ação, fez com que nosso objetivo de listar e classificar as aprendizagens significativas em Educação Física se associa-se mais aos temas, objetos de conhecimento e práticas da cultura corporal de movimento do que às habilidades, competências ou matriz pedagógica específica. Sobretudo, devido ao grande número de alternativas que os estudos sobre aprendizagem apresentaram, principalmente pela aproximação entre perspectivas cognitivas e humanistas/histórico-críticas (Capítulo 2.5. dessa dissertação) ampliou-se as possibilidades ao invés de especificar ou delimitar um grupo de aprendizagens que

julgássemos significativas, processo que melhor se alinhou com nosso intuito de facilitar a compreensão dos estudantes em relação a suas aprendizagens na terceira etapa da pesquisa.

Nesse sentido, construiu-se uma “Lista de conhecimento de interesse” para o estudante (Apêndice II), inspirada nos temas e práticas indicadas/citadas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e nos materiais de apoio “Currículo em ação” (SÃO PAULO, 2021) que serviu de base, juntamente com a problematização desenvolvida na pesquisa bibliográfica para elaboração e desenvolvimento de um plano de ação mediante unidades didáticas como amostra de uma flexibilização curricular.

3.5 Elaboração e realização do plano de ação (terceira etapa da pesquisa)

A terceira etapa, refere-se à elaboração de um plano de ação que propunha/propôs outras formas de se pensar a Educação Física na escola que possivelmente contribuiria/contribuiu de maneira mais significativa para o processo de formação humana. Balizadas pelas diferentes concepções de aprendizagem, pelos conceitos de experiência e saber de experiência (LAROSSA, 2002; 2015), pela assunção do pensamento complexo da realidade (MORIN, 2000; 2005; 2013; 2020) e pela construção de uma prática dialógica (FREIRE, 1996, 2021) representada por um planejamento participativo (apontamentos realizados na etapa anterior da pesquisa), o plano de ação representa a parte final e de conclusão da dissertação, bem como o produto educacional elaborado e desenvolvido na escola, que consiste em um projeto de flexibilização curricular para os anos finais do ensino fundamental, centrado em uma ação dialógica e participativa.

Os meios utilizados para coleta de dados nessa fase da pesquisa foram as rodas de conversa alinhadas a um roteiro de observação pautado nos textos de Darido (2012) e Zabala (1998) sobre como avaliar conceitos, procedimentos e atitudes, sob a premissa da formulação de novas estruturas cognitivas e integração a realidade.

As rodas de conversa eram realizadas no início e final de cada aula, seguindo o modelo de *reflexão – ação – reflexão* sugerido por Paulo Freire (COSTA; PINHEIRO, 2013), metodologia comumente utilizada nas aulas pelo professor. Segundo Thiollent (1986) na pesquisa ação nem sempre são aplicados questionários codificados, pois,

quando a população é de pequena dimensão e sua estruturação permite a fácil utilização de discussões, é possível obter informações de forma coletiva, sem a administração de questionários individuais. Para tanto, as rodas de conversa foram o meio utilizado para captar conhecimentos, percepções, comportamentos, reações, reflexões e argumentos sobre os diversos temas e assuntos abordados na pesquisa e nas experiências realizadas. Compreendendo que as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo, sendo as colocações de cada participante construídas por meio da interação, seja para corroborar, discordar, acrescer ou complementar os argumentos expostos (MOURA; LIMA, 2014). As informações sobre o andamento das aulas e o que fora debatido nas rodas de conversa pelos estudantes foi registrado pelo professor através de uma breve audiodescrição realizada após cada aula.

Outrossim, o roteiro de observação se baseou na necessidade de acompanhamento, reflexão, e intervenção mediadora do professor junto a seus estudantes nas ações de humanização e socialização considerando a avaliação como parte integrante e fundamental do processo de ensino e aprendizagem, acreditando que ela deva ser realizada a todo o momento. Um roteiro de observação é uma ferramenta valiosa para captar aprendizagem e os significados de uma ação em uma situação de observação pois permite que nos concentremos naquilo que é mais relevante, evitando distrações, ajudando a direcionar a reflexão sobre o que fora coletado. As observações foram anotadas para posterior análise deste estudo.

Zabala (1998) descreve que a melhor forma de avaliar aprendizagens de conceitos e princípios não é apenas verificar se o estudante é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação. O referido autor também argumenta que a fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais deve ser a observação sistemática de opiniões, das atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da escola, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades, durante o recreio e, principalmente, nas aulas de Educação Física (ênfase nossa).

Da mesma forma, Darido (2012) destaca que o conhecimento na dimensão procedimental só pode ser verificado em situação de aplicação e o que define a

aprendizagem é o domínio de transferir o conhecimento para uma ação prática. Apontamentos que evidenciam a necessidade de observar não só o que ocorre em sala/quadra de aula, mas todo o contexto social e comunitário que o estudante integra e participa.

O roteiro foi produzido através da ferramenta *forms* da empresa *google*, mas sem objetivo algum de compartilhamento ou criação de links para questionários *on line*, o único motivo para a escolha da ferramenta foi a sua facilidade na diagramação de questões, sentenças e alternativas, além da simplicidade de edição em diferentes formatos (txt, PGN, JPG, PDF) sem perda significativa de resolução, permitindo sua incorporação e edição em diferentes aplicativos, visando tanto sua inclusão nos apêndices da dissertação quanto no produto educacional. Nas aulas o professor/pesquisador imprimiu cópias do roteiro e o utilizou para balizar os questionamentos feitos aos estudantes nas rodas de conversa, no desenvolvimento das diferentes etapas do plano de ação e nas avaliações de cada sequência didática realizada.

Ademais, o roteiro representa os eixos de análise da pesquisa nessa última etapa (fase 3), trazendo as dimensões do conhecimento (BNCC, BRASIL, 2018) para verificação de possibilidades de aprendizagem a serem construídas conjuntamente com o estudante e as dimensões do conteúdo (ZABALA, 1998) para avaliação da efetiva aprendizagem realizada ao longo do plano de ação. Então, as dimensões do conhecimento eram observadas na primeira experiência afim de problematizar o que fora vivenciado enquanto as dimensões de conteúdo auxiliavam na compreensão da aprendizagem ao final de cada unidade didática, principalmente em relação a incorporação de conceitos, procedimentos e atitudes na reelaboração da ação de experiência (experiência final).

Para exemplificar, em cada experiência inicial pretendíamos verificar dificuldades em relação a participação ou compreensão da atividade e possíveis aprendizagens que se faziam necessárias, o roteiro (item 2) auxiliou o professor/pesquisador na avaliação do que era observável, principalmente em relação às dimensões de experimentação, uso e apropriação e fruição, e ajudou no direcionamento dos questionamentos realizados nas rodas de conversa em relação à reflexão sobre a ação, análise, compreensão e construção de valores. Além disso, a

participação dos estudantes nas rodas de conversa refletia (permitia observar) aspectos referentes ao protagonismo.

Em relação à observação das atividades realizadas nas unidades didáticas e na recriação da ação/atividade de experiência, um roteiro estruturou o olhar do professor sobre o que o estudante aprendeu e o que mencionou da sua aprendizagem nas rodas de conversa, sistematizando sua observação, destacando o entendimento em relação ao significado de conceitos, procedimento e atitudes desenvolvidos, sua utilização na compreensão de alguma situação ou fenômeno, seu uso em alguma situação que o requeria ou na realização das atividades sugeridas, compreensão de seus objetivos e finalidades, condições para seu uso e funcionalidades, aplicação e utilização, bem como, a criação de critérios, normas e regras básicas de convívio e conduta, e possível aplicabilidade desses conceitos, procedimentos e atitudes em diversos contextos conforme os itens 4, 5 e 6 do instrumento.

As reflexões sugeridas aos alunos e as perguntas realizadas nas rodas de conversas pautavam-se no roteiro, contudo a sua formulação para os estudantes tinha um caráter mais aberto e conciso, ou seja, de fácil compreensão e articulada com os acontecimentos vivenciados nas aulas e devidamente detalhados na observação e análise de dados.

Os trabalhos foram iniciados com a apresentação da pesquisa-ação, metodologia a ser empregada (construção participativa/ cooperativa), responsabilidades dos estudantes e atribuições do professor. Organizou-se uma roda de debates, na qual foram discutidas as diferentes concepções que os estudantes têm sobre educação e escola, possíveis contribuições em suas vidas, perspectivas para o futuro, trabalho e continuidade de estudos, interesses e desafios. Essa conversa inicial tinha por objetivo refletir sobre quais experiências de aprendizagem serão mais relevantes para sua aprendizagem, a partir de seus conhecimentos prévios, contextos e vivências anteriores.

Após esse diálogo inicial os estudantes foram questionados sobre o papel da Educação Física na escola, o que eles esperam das aulas, como definem a disciplina (especificidade) e o que acreditam que possam aprender com ela, bem como o que não seria Educação Física, qual a diferença desse componente em relação as demais matérias e como os conhecimentos tratados se relacionam com sua vida hoje e futuramente.

Em seguida, foi exposto o objetivo de construir coletivamente duas ou mais unidades didáticas, perfazendo uma amostra de flexibilização curricular, através da apresentação de uma “Lista de conhecimento de interesse” (Apêndice II) solicitando a classificação, por parte dos estudantes, dos conteúdos que eles tinham mais interesse, sob dois critérios específicos: algo que apreciariam conhecer e algum tema/experiência/vivência que já conhecem mais gostariam de aprender mais (desenvolver). Essa classificação foi feita em pequenos grupos, os estudantes refletiam e pontuavam de zero a dez, segundo sua percepção em relação ao *potencial significativo* de cada atividade (AUSUBEL, 2003), com posterior socialização e debate com a sala toda, para a escolha das unidades de ensino que seriam/foram realizadas.

Além disso, os estudantes debateram sobre custo do material, segurança e tempo na execução de algumas práticas corporais sugeridas, rejeitando certas práticas pelos contextos e estrutura da escola, argumentando a favor de outras, definindo duas práticas conhecidas pelos estudantes (voleibol e futsal) e um novo conteúdo a ser estudado que os discentes não tiveram a oportunidade de experimentar (alimentação saudável).

A partir do entendimento que temas geradores podem ser descritos como círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular, que independente da natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser desenvolvidas (FREIRE, 2021), realizou-se a experimentação dos três temas da cultura corporal escolhidos pelos alunos, problematizou-se o que deveria ser aprendido e executou-se o plano de ação cooperativamente construído.

Com base nas argumentações dos estudantes (que serão descritas e refletidas na apresentação e análise dos dados) construímos as unidades didáticas, articulando o que fora exposto pelos alunos com as oito dimensões do conhecimento descritas na BNCC (BRASIL, 2018), estabelecendo um direcionamento para as aulas (possível situação limite), norteando a proposta de estrutura curricular coletivamente construída.

Assim, a elaboração das sequências teve como princípio a construção participativa, sendo, no início, centrada na mediação do professor, evoluindo gradualmente ao conteúdo de cada série para uma atividade com mais autonomia do estudante em relação a construção do conhecimento, ideia defendida por diversos

autores (BETTI; ZULIANNI, 2002; MARINHO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2014) que entendem que a Educação Física deve introduzir e integrar o estudante na cultura corporal de movimento, formando o cidadão crítico que vai produzi-la, reproduzi-la, reinventá-la, transformá-la, reelaborá-la e usufruí-la de forma autônoma e lúcida.

A construção dessas unidades/sequências didáticas e sua posterior análise contaram com a participação dos estudantes e teve por objetivo verificar se os novos mecanismos de ressignificação e personalização sugeridos, bem como o plano de intervenção proposto produziu aprendizagens significativas.

A última aula de cada unidade didática foi direcionada à avaliação da aprendizagem, através da recriação da ação/atividade realizada na experiência inicial. Nessa avaliação desenvolvia-se uma observação estruturada pelo roteiro de aprendizagem (Apêndice I, item 4, 5 e 6) e uma última roda de conversa em que pretendia-se verificar a incorporação de conceitos, procedimentos e atitudes, colaborativamente construídos nas unidades didática, nas novas vivências, bem como possíveis mudanças em relação ao quadro síntese apresentado para os alunos e que serão descritos com mais detalhamento na Apresentação e Análise de Dados (Capítulo 4 dessa dissertação).

Dessa forma, tanto o roteiro de observação (mesmo no *forms*) quanto as rodas de conversa (ainda que considerada uma estrutura não tão complexa da pesquisa-ação) permitiram ao professor avaliar o plano de ação sugerido com relação a significância de suas aprendizagens, aos diversos contextos de sua utilização e eficácia em relação ao tempo/espço dado a disciplina de Educação Física no currículo escolar, tendo como aspecto fundamental a participação ativa dos estudantes quanto ao conteúdo abordado nas unidades didáticas.

3.6 Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Instituto de Biociências da UNESP, campus de Rio Claro, cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada sob o parecer 5.401.079.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Em complementariedade as reflexões realizadas nos capítulos anteriores, que compõem parte da problematização correspondente a etapa 1 da pesquisa, referente a investigação das identidades da Educação Física contemporânea, compartilhamos nossas reflexões e considerações sobre o que é apresentado nos documentos oficiais que balizam a práxis docente atual.

Com isso, fundamentados nos argumentos de Zabala (1998) sobre a complexidade dos processos educativos e a difícil tarefa de estabelecer uma unidade elementar de estudo, utilizamos às habilidades sugeridas na BNCC (BRASIL, 2018) para proporcionar uma análise ilustrativa das intencionalidades explicitadas pelo referido documento, a fim de compreender melhor os processos, princípios e fins educacionais defendidos, por meio de uma representação percentual e gráfica do que é proposto/explicito. Para isso, entendemos que as habilidades simbolizam a unidade de análise mais representativa do que se pretende ensinar aos estudantes, sob a perspectiva de uma construção intelectual para reflexão e ponderação, sem a intenção de compartimentar aquilo que se apresenta de maneira integrada.

Claramente esta é uma representação quantitativa, na qual identificamos apenas o número de vezes que o termo é citado, sem classificação quanto a sua tipologia ou verbo que o acompanhe, pois existem inúmeras formas de desenvolvimento e operacionalização dos diferentes objetos de conhecimento da Educação Física expressos pelas habilidades e competências, porém o queremos demonstrar com os dados quantitativos é que eles evidenciam a importância do professor em planejar e ressignificar o que é sugerido nos documentos oficiais, pela apropriação da proposta sob a ideia de flexibilização e autonomia curricular, em uma perspectiva de promoção de melhores aprendizagens e qualidade de ensino, na assunção da centralidade das escolas, dos seus estudantes e professores nos processos educacionais.

Tabela 1: Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Brincadeira e Jogos).

(continua)

Objeto de conhecimento	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Brincadeiras e Jogos	

(conclusão)	
Objeto de conhecimento	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Brincadeiras e Jogos	
Contexto comunitário e regional	3
Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos	3
Reconhecer ou identificar características das práticas.	2
Avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais	1
Colaborar na proposição de atividades	1
Contexto Brasil e do mundo	1
Cultura popular	1
Explicar as brincadeiras e os jogos populares	1
Matriz Indígena e Africana	1
Múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita)	1
Patrimônio histórico-cultural	1
Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura.	1
Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares	1
Produzir alternativas para a prática, em outros momentos e espaços	1
Produzir textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	1
Reconhecer e respeitar as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	1
Reconhecer e valorizar a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	1
Valorizar a importância desse patrimônio histórico-cultural	1
Valorizar e respeitar os sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais e etários.	1

Fonte: elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Gráfico 1: Percentual das aprendizagens explícitas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Brincadeira e Jogos” na BNCC (BRASIL, 2018).



Fonte: elaborado pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

No objeto de conhecimento “Brincadeiras e Jogos” destacam-se tanto o reconhecimento do contexto, seja ele comunitário ou regional, de matriz indígena ou africana, brasileiro ou mundial, quanto o *experimental, fruir e recriar* e percentualmente, quantitativamente as preocupações em diferenciar o contexto explicitadas nas habilidades superam a vivência das práticas corporais, além de um flagrante ênfase nos processos cognitivos.

Tabela 2: Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Esporte).

(continua)

Objeto de conhecimento	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Esporte	
Esportes de Invasão	7

Objeto de conhecimento	(conclusão)
	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Esporte	
Experimentar (Praticar) e fruir diversos tipos de esportes	4
Trabalho coletivo e protagonismo	4
Criar, planejar e utilizar estratégias para sua execução e solução de desafios técnicos e táticos	3
Esportes técnico-combinatórios	3
Discutir a importância da observação/respeito das normas e das regras dos esportes	2
Identificar suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	2
Usar habilidades técnico-táticas básicas	2
Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes	1
Assegurar a integridade própria e as dos demais participantes	1
Diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna	1
Diferenciar os conceitos de jogo e esporte	1
Discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	1
Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico)	1
Identificando as características que os constituem na contemporaneidade.	1
Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo	1
Identificar os elementos comuns entre os esportes	1
Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo das modalidades esportivas praticadas	1
Identificar regras das modalidades esportivas praticadas	1
Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos	1
Propor e produzir alternativas para utilização dos espaços comunitários no tempo livre	1
Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola	1

Fonte: elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Gráfico 2: Percentual das aprendizagens explícitas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Esporte” BNCC (BRASIL, 2018).



Fonte: elaborado pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Ao analisarmos o objeto de conhecimento “Esporte” é nítido que possui o maior número de aprendizagens explicitadas e modalidades sugeridas, o que nos leva a

refletir sobre o seu espaço/tempo no currículo, se é suficiente para o desenvolvimento das habilidades preditas. É evidente, também, a importância dada a diferenciação entre as diversas práticas esportivas perfazendo 44% das aprendizagens explicitadas (*Esportes de marca e de precisão 7%, Esportes de campo e taco, rede/parede 9%, Esportes técnico-combinatórios 6%, Esportes de Combate 7%, Esportes de Invasão 13%, Diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna 2%*) o que nos faz indagar o quanto é significativo para os estudante diferenciar as modalidades esportivas para sobrepor a importância de aprendizagens como trabalho coletivo e protagonismo, me ressinto da falta de aprendizagens através do fazer, ou seja, a construção de experiências socializadoras que destaquem as relações humanas, não apresentando soluções prontas, mas criando oportunidades de diálogo e reflexão, estas aprendizagens são pouco explicitadas.

Tabela 3: Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Ginástica).

(continua)

Objeto de conhecimento	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Ginástica	
Participar, experimentar, fruir diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais)	3
Identificar / reconhecer as potencialidades e os limites do corpo	2
Identificar as exigências corporais de diferentes programas ou tipos de ginástica	2
Discutir como a prática de ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	2
Adotar procedimentos de segurança.	2
Identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral	1
Descrever as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.	1
Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal (possível?), oral, escrita e audiovisual)	1
Identificar a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	1
Diferenciar exercício físico de atividade física	1
Reconhecer a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	1
Considerar a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).	1
Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza.	1
Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.	1
Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico.	1
Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.	1

Objeto de conhecimento	(conclusão) Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Ginástica	
Propor coreografias com diferentes temas do cotidiano.	1
Resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral	1
Propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar	1
Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos	1
Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal	1
Respeitar as diferenças individuais e de desempenho corporal.	1
Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio	1

Fonte: elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Gráfico 3: Percentual das aprendizagens explicitadas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Ginástica” (BNCC, 2018).



Fonte: elaborado pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

O objeto de conhecimento “Ginástica” é o que graficamente apresenta uma distribuição mais equilibrada das aprendizagens com uma leve ênfase no *praticar, experimentar e fruir*. Porém, ainda apresenta grande foco em atividades cognitivas como identificar, reconhecer, diferenciar, descrever, discutir entre outras.

Tabela 4: Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Danças).

Objeto de conhecimento	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Danças	
Experimentar, recriar e fruir diferentes danças.	5
Comparar e Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos)	4
Danças populares do Brasil e do mundo.	3
Danças de matriz indígena e africana.	3
Formular e utilizar estratégias para aprendizado, execução e apropriação de elementos constitutivos das danças	3
Contexto comunitário e regional	2
Danças urbanas.	2
Danças de salão	2
Identificar situações de injustiça, estereótipos e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais	2
Discutir alternativas para superar situações de injustiça, estereótipos e preconceito.	2
Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão	1
Analisar suas transformações históricas e os grupos de origem.	1
Respeitar as diferenças individuais e de desempenho corporal.	1
Valorizar e respeitar as manifestações de diferentes culturas.	1
Valorizar e respeitar os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	1
Valorizar e respeitar os sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais.	1
Valorizar a diversidade cultural e respeitar a tradição dessas culturas.	1

Fonte: elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Gráfico 4: Percentual das aprendizagens explicitadas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Dança” (BNCC, BRASIL, 2018).



Fonte: elaborado pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

As “danças” são o objeto de conhecimento que apresentam o maior número de aprendizagens atitudinais o que entendemos ser extremamente positivo, demonstra também preocupação com o contexto (Brasil e o mundo, indígena ou africana), principalmente nos anos iniciais e a diferenciação entre danças de salão e danças urbanas nos anos finais, contextualização e tipificação que pode se tornar limitadora sem o devido debate, pois deve-se refletir sobre a possibilidade das aprendizagens que envolvem este objeto de conhecimento utilizarem-se da contemporaneidade e atualidade de seu conteúdo frente aos aspectos geracionais de nossos estudantes. As “danças” se mostram como conteúdo moderno, dinâmico e hodierno, articulado com diferentes sentidos e significados atribuídos por crianças e adolescentes.

Tabela 5: Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Lutas).

Objeto de conhecimento	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Lutas	
Contexto comunitário e regional	3
Lutas de matriz indígena e africana.	3
Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas	3
Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas	3
Respeitar o colega como oponente.	3
Respeitar as normas de segurança.	3
Lutas do Brasil.	2
Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas.	1
Reconhecer as diferenças entre lutas e brigas	1
Reconhecer as diferenças entre lutas e as demais práticas corporais.	1
Reconhecer as suas características técnico-táticas.	1
Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas	1
Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais	1
Propor alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	1
Valorizar a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	1
Valorizar e respeitar as culturas de origem.	1

Fonte: elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Gráfico 5: Percentual das aprendizagens explicitadas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Lutas” (BNCC, BRASIL, 2018).



Fonte: elaborado pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

O objeto de conhecimento “Lutas” mantém as preocupações em relação a diferenciar os contextos a que pertencem as diferentes modalidades, mas apresenta um novo destaque em relação a preocupação com o outro, se referindo ao respeito e segurança, situações de aprendizagem que poderiam ser melhor exploradas abrangendo a alteridade e a aprendizagem coletiva, com o outro.

Tabela 6: Detalhamento e separação das habilidades de Educação Física para o ensino fundamental em possíveis aprendizagens segundo sua tipologia e objeto de conhecimento (Práticas de Aventura).

Objeto de conhecimento	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Aventura	
Aventuras urbanas.	3
Aventura na natureza.	3
Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura	3
Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura	2
Reconhecer as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas	2
Planejar estratégias para superação dos riscos / utilizar alternativas para a prática segura em diversos espaços.	2
Valorizar a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	2
Respeitar o patrimônio público, natural e minimizar os impactos de degradação ambiental.	2
Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las	1
Identificar transformações históricas.	1

Fonte: elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Gráfico 6: Percentual das aprendizagens explicitadas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental no objeto de conhecimento “Práticas de Aventuras” (BNCC, BRASIL, 2018).



Fonte: elaborado pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

As práticas de aventura correspondem ao objeto de conhecimento mais novo entre os destacados pela BNCC (BRASIL, 2018), figurando no currículo apenas nos anos finais do ensino fundamental. Tem como grande enfoque a diferenciação entre práticas em ambientes urbanos e na natureza e muitas das suas práticas envolvem segurança e equipamentos, o que pode inviabilizar a experiência/vivência de algumas modalidades, principalmente ao considerá-las como direito de aprendizagem em suas oito dimensões do conhecimento (BNCC, BRASIL, 2018). Contudo, é o único objeto de conhecimento que explicita uma relação com o meio ambiente, abrindo possibilidades de trabalhos interdisciplinares sobre preservação e sustentabilidade, por exemplo.

Em continuidade, com o objetivo de listar as aprendizagens sugeridas nos documentos oficiais, relacioná-las com as teorias de aprendizagem descritas na pesquisa e o pensamento particular sobre as identidades da Educação Física, seus possíveis sentidos e significados, de maneira a preparar um plano de ação que se aplique melhor às necessidades dos estudantes de uma escola de campo em uma perspectiva de participação, coeducação e aprendizagem coletiva, propomos uma síntese das aprendizagens através da sua alocação por proximidade de termos, o que permitirá sua transposição para um planejamento participativo e identificação conjunta (professor e estudante) das aprendizagens mais significativas.

Tabela 7: Síntese das possíveis aprendizagens expressas nas habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental com base na BNCC (BRASIL, 2018).

(continua)

Alocação das aprendizagens em grupos separadas pela similaridade de termos ou ações	Número de vezes que o termo é citado nas habilidades
Segurança e Integridade	
Respeitar as normas de segurança.	3
Valorizar a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	3
Adotar procedimentos de segurança.	2
Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura	2
Assegurar a integridade própria e as dos demais participantes	1
Regras e Normas	
Discutir a importância da observação/respeito das normas e das regras dos esportes	1
Identificar regras das modalidades esportivas praticadas	1
Colaborar na proposição de atividades	1
Estereótipos, preconceitos e formas de superá-los	
Respeitar o colega como oponente.	3
Identificar situações de injustiça, estereótipos e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais	2

(continuação)

Estereótipos, preconceitos e formas de superá-los	
Propor alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	2
Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais	1
Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio	1
Reconhecimento e valorização do contexto	
Contexto comunitário e regional	8
Matriz indígena e africana.	7
Contexto Brasil e do mundo	6
Respeitar o patrimônio público, natural e minimizar os impactos de degradação ambiental.	2
Patrimônio histórico-cultural	1
Cultura popular	1
Reconhecer e valorizar a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	1
Valorizar a diversidade cultural e respeitar a tradição dessas culturas.	1
Valorizar a importância desse patrimônio histórico-cultural	1
Valorizar e respeitar as culturas de origem.	1
Valorizar e respeitar as manifestações de diferentes culturas.	1
Valorizar e respeitar os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	1
Valorizar e respeitar os sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais e étnicos.	1
Valorizar e respeitar os sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais.	1
Propor coreografias com diferentes temas do cotidiano.	1
Utilização de múltiplas linguagens	
Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual)	1
Produzir textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	1
Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita)	1
Diferenças individuais	
Identificar / reconhecer as potencialidades e os limites do corpo	2
Respeitar as diferenças individuais e de desempenho corporal.	2
Identificar as exigências corporais de diferentes programas ou tipos de ginástica	1
Reconhecer a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	1
Reconhecer e respeitar as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	1
Transformações históricas, mídias, esportivização e contemporaneidade	
Avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais	3
Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo	2
Discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	2
Identificar suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	2
Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes	1
Analisar suas transformações históricas e os grupos de origem.	1
Identificando as características que os constituem na contemporaneidade.	1
Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza.	1
Identificar transformações históricas.	1

(continuação)

Transformações históricas, mídias, esportivização e contemporaneidade	
Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las	1
Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a mediatização de uma ou mais lutas	1
Discutir como a prática de ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	1
Considerar a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).	1
Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.	1
Experimentar, fruir e recriar	
Experimentar, fruir e recriar diferentes danças.	5
Experimentar (Praticar) e fruir diversos tipos de esportes	4
Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura	3
Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos	3
Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas	3
Participar, experimentar, fruir diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais)	3
Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico)	1
Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos	1
Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal	1
Explicar as brincadeiras e os jogos populares	1
Planejar e utilizar estratégias	
Criar, planejar e utilizar estratégias para sua execução e solução de desafios técnicos e táticos	3
Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas	3
Formular e utilizar estratégias para aprendizado, execução e apropriação de elementos constitutivos das danças	3
Planejar estratégias para superação dos riscos / utilizar alternativas para a prática segura em diversos espaços.	2
Usar habilidades técnico-táticas básicas	2
Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.	1
Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura.	1
Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares	1
Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos	1
Resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral	1
Comunidade (espaço e prática)	
Produzir alternativas para a prática, em outros momentos e espaços	1
Propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar	1
Propor e produzir alternativas para utilização dos espaços comunitários no tempo livre.	1
Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola	1
Protagonismo	
Trabalho coletivo e protagonismo (prezar/valorizar)	4

(continuação)

Reconhecimento, identificação e diferenciação das diversas práticas da cultura corporal de movimento	
Esportes de Invasão	7
Esportes de campo e taco, rede/parede	5
Comparar e Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos)	4
Esportes de Combate	4
Esportes de marca e de precisão	4
Aventura na natureza.	3
Danças de matriz indígena e africana.	3
Danças populares	3
Esportes técnico-combinatórios	3
Lutas de matriz indígena e africana.	3
Reconhecer ou identificar características das práticas.	2
Identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral	2
Danças de salão	2
Danças urbanas.	2
Lutas do Brasil.	2
Reconhecer as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas	2
Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças	1
Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo das modalidades esportivas praticadas	1
Identificar os elementos comuns entre os esportes	1
Diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna	1
Descrever as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.	1
Identificar a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	1
Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas.	1
Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico.	1
Aventuras urbanas.	1
Reconhecer as diferenças entre lutas e as demais práticas corporais.	1
Reconhecer as diferenças entre lutas e brigas	1
Reconhecer as suas características técnico-táticas.	1
Diferenciar exercício físico de atividade física	1
Diferenciar os conceitos de jogo e esporte	1

Resumo

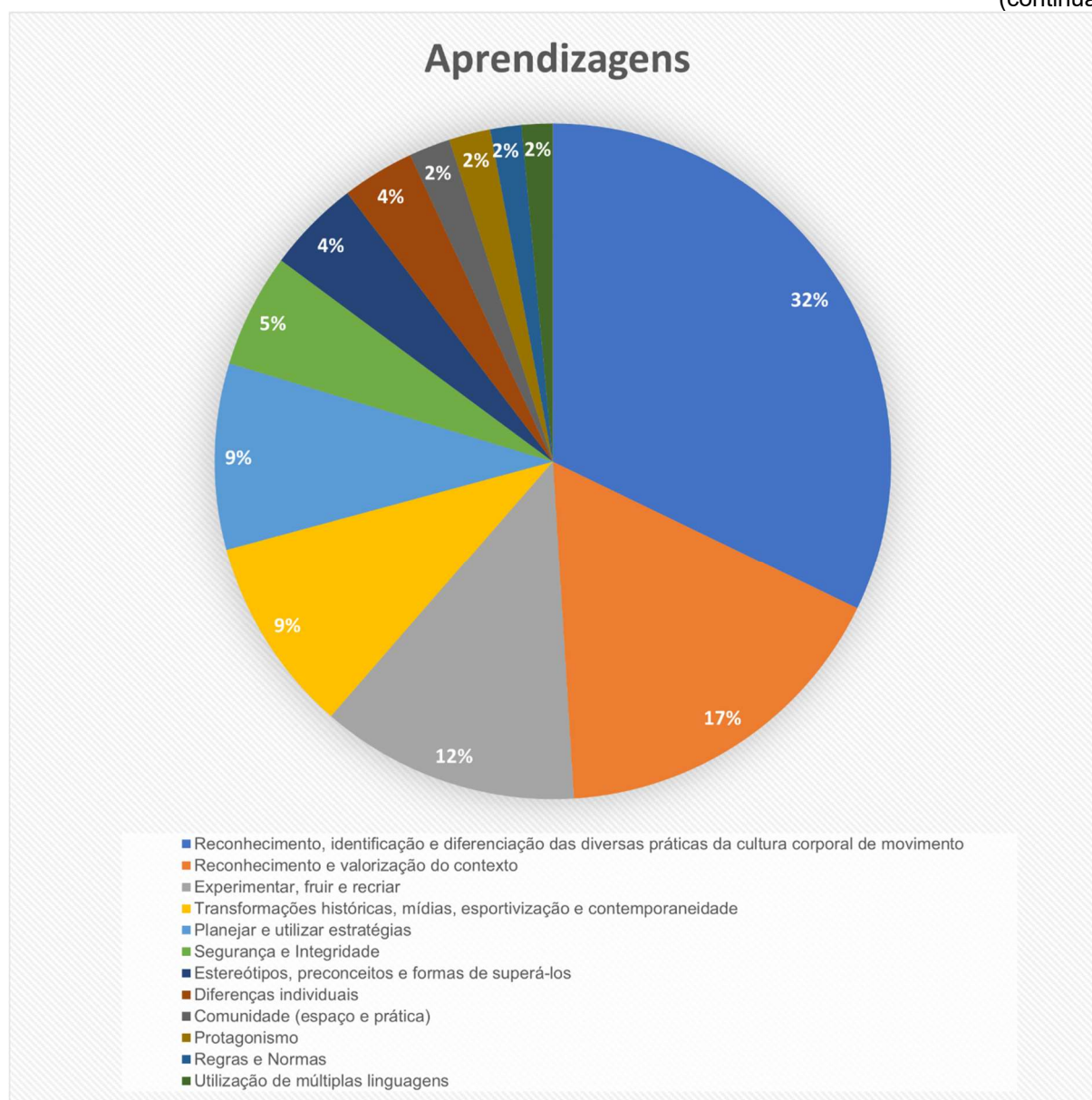
Reconhecimento, identificação e diferenciação das diversas práticas da cultura corporal de movimento	65
Reconhecimento e valorização do contexto	34
Experimentar, fruir e recriar	25
Transformações históricas, mídias, esportivização e contemporaneidade	19
Planejar e utilizar estratégias	18
Segurança e Integridade	11
Estereótipos, preconceitos e formas de superá-los	9
Diferenças individuais	7
Comunidade (espaço e prática)	4

Resumo		(conclusão)
Protagonismo		4
Regras e Normas		3
Utilização de múltiplas linguagens		3
Total de aprendizagens sugeridas		202

Fonte: elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Gráfico 7: Síntese das possíveis aprendizagens expressas nas habilidades de Educação Física para o ensino fundamental. (BRASIL, 2018).

(continua)



Fonte: elaborado pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Tanto a **tabela 7** de síntese quanto o **gráfico 7** de aprendizagens resumem as intenções pedagógicas presentes nos documentos oficiais, retratadas com grande

relevância no reconhecimento, identificação e diferenciação das práticas corporais, com ênfase e valorização dos contextos em que se apresentam, bem como na experimentação, fruição e recriação das diversas atividades, com planejamento e utilização de estratégias, aliadas a compreensão das transformações históricas e contemporaneidade dos diversos elementos da cultura corporal de movimento, sua relação com a mídia e processo de esportivação, buscando segurança e integridade, respeito às diferenças individuais, superação de estereótipos e preconceitos, comprometimento as regras e normas de conduta, com a utilização de múltiplas linguagens, produzindo alternativas para a prática em espaços comunitários e desempenhando um trabalho coletivo e protagonista.

Portanto, os doze blocos de aprendizagem que resumem as intenções educacionais dos documentos se mantêm alinhados as competências gerais da educação básica (BNCC, BRASIL, 2018), contudo existe uma relação desproporcional entre as aprendizagens explicitadas, com maior ênfase em reconhecer, identificar e diferenciar as práticas corporais, como um fim em si mesmo, seja pela sua lógica interna ou pelo contexto em que está inserida, do que construir coletivamente a aprendizagem e o protagonismo. O que evidencia o papel fundamental da ação dos professores em colocar os estudantes proporcionalmente a participar da aula de forma dialógica e protagonista, desenvolvendo atividades que estimulem o engajamento e proporcionem uma experiência significativa, ou seja, as proposições, seja a base, o currículo ou os materiais de apoio, são referência para o trabalho pedagógico, porém não a solução para os problemas educacionais.

Continuando nossa análise sobre os documentos oficiais que orientam a práxis educacional, o estado de São Paulo homologou sua nova proposta curricular em 2019, documento que fora denominado de “Currículo Paulista” (SÃO PAULO, 2019), consolidando-o como principal referência norteadora das ações e proposições curriculares. Articulado à BNCC (BRASIL, 2018), inclusive por ser encabeçado pelo mesmo secretário de educação que desenvolveu as últimas versões do referido documento, traz consigo muitos dos entraves presentes na base comum, adiciona outros tantos e pouco evolui com relação a proposta nacional, elementos que pretendemos descrever e analisar ao longo desse capítulo.

O processo de elaboração das propostas curriculares no estado seguiu uma agenda estruturada pela Secretaria da Educação - SEDUC-SP e a União Nacional

dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo - UNDIME-SP, descrita no próprio documento final (SÃO PAULO, 2019), na qual a participação dos professores (inclusive a minha), primeiramente, se deu por consulta realizada por meio de pesquisa *online* que evoluíam perguntas genéricas, como por exemplo: “*é a favor de mudanças no ensino público paulista?*”, “*você acha que pais e comunidade deveriam participar?*”, questionamentos redundantes, que geravam na maioria das vezes respostas positivas, base para os gráficos de aceitação apresentados no Currículo Paulista. Além da consulta *online*, houve um dia “D”, basicamente uma reunião envolvendo toda a comunidade escolar, na qual a escola, alunos, pais e todos os professores deveriam analisar e estruturar propostas para a versão preliminar do documento, porém o que na verdade aconteceu foi uma propaganda sobre as novas políticas educacionais, uma ode às escolas de tempo integral e às possíveis reformas.

Em continuidade, a secretaria da educação promoveu no segundo semestre de 2018, uma reunião com professores das diversas cidades que compõem a diretoria de ensino, agrupados por disciplina, com o intuito de analisar a versão 1 e sugerir mudanças para uma próxima atualização (versão 2)⁵.

As mudanças elencadas, não só pela diretoria de Itapetininga, mas fruto, da soma de sugestões de todas regiões que tinham um sentido ou intencionalidades semelhantes, aparecem no documento com a inclusão de uma unidade temática denominada *Corpo, Saúde e Movimento*, que estuda sensações, alterações e benefícios que ocorrem quando se vivencia alguma prática corporal, contemplando conhecimentos sobre o corpo, o trabalho com esquema corporal, lateralidade, direção, noção de espaço e tempo, habilidades motoras básicas, capacidades físicas, além de questões de atividade física, exercício, saúde e qualidade de vida. Assim como, a incorporação na unidade temática de *Brincadeira e Jogos* dos jogos de tabuleiro, destacando a experimentação de diferentes jogos nos anos iniciais e a fruição técnica/tática nas etapas posteriores (SÃO PAULO, 2019).

No final do ano letivo de 2018 cessaram todas as tratativas e diálogos sobre a versão final do currículo do estado de São Paulo, contudo, sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação ocorreu apenas em julho de 2019 e sua completa

⁵ Fui um dos participantes aqui na minha região, posso dizer que o debate foi muito promissor, conseguimos algumas mudanças que permaneceram na versão final, contudo, devido ao pouco tempo de encontro, tínhamos uma perspectiva de continuidade que não ocorreu, a análise foi precária e superficial. Talvez hoje faria outras proposições e tentaria usar melhor o pouco tempo que nos foi dado.

implementação foi atrasada por causa da pandemia de COVID-19, somente no final de 2021, com o retorno das aulas presenciais que começamos a vislumbrar o currículo em efetivo desenvolvimento. Dessa forma, vivemos um momento de reflexão, adaptação e adequação do currículo a proposta pedagógica da escola, representada pelas necessidades e interesses de seus estudantes, desenvolvida pelo planejamento e prática educativa de seus professores⁶.

O contexto apresentava uma transição entre duas propostas curriculares a de 2008 e a de 2019. O currículo do estado de São Paulo de 2008 fundamentava-se como espaço de cultura, tendo as competências como referência, com prioridade na leitura e escrita, bem como na articulação com o mundo do trabalho. Já o Currículo Paulista de 2019, sob forte influência da BNCC (BRASIL, 2018) pauta-se na representação de todas as redes de ensino, prometendo qualidade e equidade, fundamentado no compromisso com a educação integral, no desenvolvimento de competências, alfabetização, multiletramento, estímulo a tecnologia e desenvolvimento dos projetos de vida do estudante.

Em relação as propostas curriculares, a primeira (2008) apresentava grandes eixos de conteúdo (jogo, esporte, ginástica, lutas e atividades rítmicas) a serem desenvolvidos ao longo todo o processo educativo (fundamental II e médio) de maneira espiralada, iniciando uma abordagem mais simples com intuito de diversificar, sistematizar e aprofundar as experiências (Se-movimentar), transitando para a contextualização e fundamentação nas dimensões biológicas, sociais e históricas no sentido de possibilitar maior reflexão sobre as experiências do “Se-movimentar” nas séries finais do ensino fundamental. No ensino médio estabelecia uma relação interdependente das experiências do “Se-movimentar” com grandes eixos temáticos atuais e relevantes na sociedade; “Corpo, saúde e beleza”, “Contemporaneidade”, “Mídias” e “Lazer e trabalho” (SÃO PAULO, 2008).

Já o novo Currículo Paulista (2019) em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta como unidades temáticas as “Brincadeiras e jogos”, danças, lutas, ginástica, esporte, práticas corporais de aventura e “Corpo, movimento e saúde”.

⁶ Outrossim, a minha relação com os documentos é de um interlocutor crítico (BETTI, 2018), espero não ser redundante, mas as referências utilizadas anteriormente retratam muito bem a maneira como me sinto em relação ao currículo e os materiais de apoio, meu posicionamento é de que o essencial/imprescindível não é a matriz curricular, mas sim o professor. Contudo, é fundamental termos documentos e referências que orientem o trabalho pedagógico, principalmente para professores com dificuldades em planejar e organizar sua prática, mesmo que discordemos, dialogicamente, das posições ou sugestões apresentadas por tais matrizes.

Reverencia o contexto como principal critério para organização dos conteúdos nas unidades “Brincadeiras e jogos”, danças e lutas, partindo do familiar, regional nas séries iniciais transitando para o nacional e mundial nas séries finais, além de abordar as matrizes indígenas e africanas. Referente à ginástica o documento prevê a experimentação de movimentos da ginástica geral nos primeiros anos do ensino fundamental, sugere a tematização da ginástica de condicionamento nos sextos e sétimos anos e da ginástica de conscientização corporal nos oitavos e nonos anos. Por sua vez, as práticas de aventura, com o intuito de provocar a sensação de vertigem e risco controlado, organiza seu conteúdo através da exploração da paisagem de cimento e natural a partir do sexto ano.

Ademais, classifica o esporte em blocos de conteúdos de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), dividindo-os pelos critérios de cooperação, interação, desempenho motor e ação tática. Além de que, categoriza a prática esportiva em “esportes de marca”, “precisão”, “técnico-combinatório”, “rede/quadra dividida ou parede de rebote”, “campo e taco”, “invasão ou territorial” e “esportes de combate”. Além de apresentar alguns esportes inseridos em outros eixos temáticos, como o caso das “práticas de aventura urbana e da natureza” que tratam desde o *Skate*, o *Mountain Bike* até a Corrida de aventura, o *Parkour* e o *Rafting*. Desse modo, o trato com os saberes esportivos ainda tem grande destaque no novo currículo, porém sob uma nova perspectiva na qual a quantidade de modalidades apresentadas sobressai ao desenvolvimento de quaisquer delas.

Portanto, este momento de transição traz algumas inquietações referentes ao ensino das práticas corporais na nova proposta, principalmente sob três aspectos: O que se apresenta como fundamental para ser abordado nas práticas corporais? Quais os critérios para a estruturação do espaço/tempo de cada prática corporal no currículo? Como será o trato pedagógico das diferentes unidades temáticas no novo ensino de Educação Física?

No que diz respeito ao que se apresenta como fundamental a ser abordado, apesar de versar sobre a importância da experimentação e do protagonismo, as práticas culturais se sobrepõem ao desenvolvimento do sujeito ao priorizar a reflexão, compreensão e autonomia intelectual frente ao “se-movimentar”, termo que outrora fora tão relevante agora apresenta-se completamente esquecido no novo documento. Acreditamos que podemos aprender fazendo, pensar fazendo, mas esta relação não

é explorada no documento, priorizando apenas processos intelectivos, ao invés da experiência. A cultura fica à frente da práxis social, pois existe uma preocupação maior em apresentar novas práticas culturais, classificar, ordenar, compreender sua lógica interna e determinados contextos do que construir experiências que destaquem as relações humanas, ou seja, apesar de salientar a importância de aspectos relacionados aos valores e às atitudes, o referido documento carece de práticas corporais que sejam mote para experiências significativas do conviver humano. O documento propõe que o pensar é mais importante que o fazer, mantendo a dicotomia criticada outrora por Darido (2019) entre o *saber fazer* e o *saber sobre o fazer*, só que em uma lógica inversa.

O espaço/tempo de cada prática corporal no currículo também é algo preocupante principalmente pela perda do fator espiral do conteúdo, ou seja, muitas práticas serão experienciadas em um momento único na trajetória escolar, o que provoca uma abordagem superficial dos temas, potencializada pela baixa carga horária da disciplina, extinguindo a possibilidade do desenvolvimento mais aprofundado da aprendizagem mesmo que os estudantes demonstrem interesse em aprender mais sobre o conteúdo. Além disso, a nova proposta promove maior tempo para algumas práticas culturais apresentando-as em um novo eixo de conteúdo, presentes em todo o ensino fundamental (anos finais), porém com pouca produção acadêmica sobre e que exigem “condições estruturais para a experimentação do objeto de conhecimento” (SÃO PAULO, 2019, p. 262), em detrimento de modalidades mais tradicionais com melhor aporte teórico e mais exequíveis, seja pelos materiais, riscos controlados ou cultural escolar. Não se discute a inserção destas atividades, mas o espaço/tempo destinado no currículo.

Soma-se a isto, a completa execração de modalidades tradicionais sem a devida abordagem acadêmica de suas possibilidades, representadas por discursos que usualmente relacionam sua prática a uma abordagem esportivista, tecnicista e tradicional (BARROSO, 2019, ROSÁRIO; DARIDO, 2005, BETTI, 1991), independentemente de estarmos em outro contexto educacional (viveremos para sempre nos anos 1980?), atualmente temos diversas propostas, trabalhos e currículos que ampliam as práticas da cultura corporal de movimento, não se restringindo a apenas quatro elementos, contudo, falta nos textos apontamentos sobre possibilidades de utilização e desenvolvimento representada pelo pouco tempo

curricular disponibilizados para seu estudo, pois diferentemente das danças, lutas e ginásticas estes objetos de conhecimento serão apreciados apenas em um bimestre ao longo de todo os anos finais do ensino fundamental, compartilhando seu espaço com outras modalidades e atividades corporais que envolvem princípios comuns entre si (**quadro 1**, mais adiante). Além disso, são às únicas práticas corporais (apesar de serem parte integrante cultura corporal de movimento e presente historicamente em diferentes contextos e localidades do mundo) em que são aceitos termos pejorativos em trabalhos científicos, pois são conhecidos como “o quarteto fantástico” (DARIDO; GONZÁLEZ; GINCIENE, 2019, p. 109).

Outrossim, a forma de organização do ensino no eixo esporte, partindo do entendimento de que esta categorização envolveria ensinar princípios comuns a cada grupo de esportes, condensa várias modalidades em um mesmo espaço/tempo dentro do currículo, efeito maximizado no “Currículo Paulista” por apresentar conjuntamente no mesmo período mais de uma unidade didática, exemplificando, “Esportes: de marca e de invasão” ou “Esportes: de precisão e técnico combinatórios”.

Dessa forma, o trato pedagógico das diferentes práticas corporais mostra-se como ponto chave no desenvolvimento de uma nova⁷ Educação Física. Existe um avanço de um simples “saber fazer” para um “conhecer sobre o fazer”, realizar as atividades entendendo a lógica da modalidade, sem exigência da perfeita realização de movimentos, respeitando-se possibilidades individuais, facilidades e dificuldades. Porém, esse melhor conhecer não é obrigatoriamente realizado através do movimento (movimentar-se), muitas vezes relegado a vídeos, textos e questionários, além de reverberar diversos questionamentos feitos a BNCC (BRASIL, 2018) referente ao que na nossa sociedade seria local e mundial (BETTI, 2018), priorização dos processos intelectivos, determinismo e falta de liberdade em relação as finalidades das práticas corporais (NEIRA, 2018).

O novo trato pedagógico está representado pelos materiais de apoio da secretaria da educação do estado de São Paulo denominados como “Currículos em Ação” (SÃO PAULO, 2021). Esse documento apesar de afirmar não possuir qualquer dicotomia e de textualmente defender uma formação integral, demonstra nas ações sugeridas uma predominância de aspectos cognitivos e uma simplificação do

⁷ Em relação ao termo “nova” geralmente refere-se a algo melhor, no entanto, não há qualquer juízo de valor por nossa parte.

comportamento e aprendizado humano em competências e habilidades. Sugere o desenvolvimento integrado entre competências socioemocionais e habilidades cognitivas, todavia, o próprio documento, faz tal integração de forma separada, em um capítulo específico, o que de certo modo, insinua que tais proposições foram concebidas em um momento diferente e adicionadas posteriormente.

Ademais, apresenta o trabalho em equipe e o protagonismo como uma consequência do entendimento da lógica interna do jogo ou esporte, não deixando claro e explícito quais estratégias para desenvolvê-los, dando a entender que esses ocorrem de maneira natural somente com a realização das atividades propostas. Além disso, suprime a relevância do experimentar e fruir, colocando-os em segundo plano ao afirmar “que indicam os processos cognitivos da atividade” e sugerir vídeos e observação dos colegas ao invés de enfatizar o valor da participação e da experiência (SÃO PAULO, 2021, p. 8).

Não obstante, independentemente do tema ou conteúdo a ser desenvolvido via de regra, apresenta uma série de questões norteadoras com diagnóstico sobre os conhecimentos prévios do estudante (sempre da mesma forma e com perguntas parecidas) seguido de uma proposta de pesquisa, leitura e visualização de vídeos para a construção de estratégias de compartilhamento de informações, sejam gráficos, painéis, murais, linha do tempo, anúncio, *cliparts*, vídeos, rodas de conversas ou discussões, que posteriormente servirão de base para mais debates, resolução de problemas teóricos (semelhantes aos da matemática) e novas questões norteadoras ao final da sequência de atividades (SÃO PAULO, 2021). Não queremos dizer com isso que os conteúdos de caráter teórico ou que as atividades sugeridas, que de certo modo, não colocam o estudante em movimento devam ser excluídas, apenas questionamos a proporcionalidade e a absolutização desses temas e atividades.

Situações que nos levam a refletir se a Educação Física não está cometendo os mesmos erros de outras disciplinas nas quais o conhecimento só tem sentido em provas, registros e avaliações e que as “aprendizagens” são desenvolvidas através da docilização do corpo, com seu ensino transformando-se em um discurso enfadonho, triste e sem graça, poluído por *links*, *qr codes* e inúmeras questões, no qual se disfarçam as limitações de currículo e conteúdo em inúmeras pesquisas, assim como na autogestão da aprendizagem, ficando o aluno responsável por criar estratégias para o desenvolvimento de atividades, que muitas vezes, a escola não

garante seu direito em vivenciá-las com qualidade e segurança, ou ainda, não proporciona condições igualitárias de recursos e materiais a todos. Em relação aos aspectos comunitários a laboração quase sempre se resume às pesquisas ou entrevistas, diagnósticos sem qualquer pretensão de verdadeiramente incentivar mudanças/transformações na realidade.

Em continuidade, a maneira como organiza o conteúdo ao longo do tempo (**quadro 1**) revela intencionalidades que interferem diretamente na identidade de nossa disciplina e nos fazem refletir sobre seus novos significados.

Quadro 1: Síntese de conteúdos sugeridos pelo “Currículo em Ação” (SÃO PAULO, 2021)

6º						
Handebol	Atletismo	Hip Hop	Ginástica de condicionamento físico	Capacidades Físicas	Atividade Física e Exercício	<i>Parkour</i>
<i>Slackline</i>	Jogos Eletrônicos	<i>Pac Man</i>	<i>Dodgeball</i> (queimada)	Jogos de tabuleiro	Jogos de lutas	Ká - poeira
7º						
Jogos Eletrônicos	Jogos de tabuleiro	Capoeira	Prática de aventura urbana	Hip Hop/Street Dance	Capacidades Físicas	Ginástica Rítmica
Bocha	Boliche	Ginástica Artística	<i>Croquet</i>			
8º						
Voleibol	Pelota Basca	Taco/Betis/rebatida	Voleibol sentado	Judô	<i>Jiu Jitsu</i>	Judô paralímpico
Patrimônio Cultural/Natural	Arvorismo	Escalada				
9º						
Corrida de orientação	Forró/Bolero	Caratê	<i>Muay Thai</i>	Esporte de combate (Revisitando)	Basquetebol	Futsal
Basquete em cadeiras de rodas	Futsal para cegos	Ginástica de conscientização corporal	Ginástica de condicionamento Físico	<i>Cross Fit</i>	<i>Hiit</i>	Esporte na comunidade
Princípios do treinamento Físico	Alimentação Saudável	Indicadores corporais	Exercício / Atividade Física			

Fonte: elaborado pelo autor

Conforme o que fora exposto no **quadro 1** as modalidades tradicionais deram espaço à dança, à ginástica associada aos exercícios e à atividade física, às lutas/esportes de combate e às práticas de aventura. Apresenta pouca continuidade de temas ou conteúdos ao longo de todo o ensino fundamental, com muitas práticas sendo estudadas apenas em um bimestre durante todo o processo, o que de certo modo favorece apenas os que têm familiaridade com o assunto, um ensino pensado em quem tem facilidade de acesso ou aprendizagem, relegando, quem possivelmente

não teve vivência, seja por timidez ou falta de oportunidade, um papel passivo e teórico.

Quais as chances de um estudante que só vivencie as práticas corporais realizadas na escola ser acolhido nas atividades, de poder participar ativamente do jogo, de ser protagonista, o quão determinante será sua falta de vivência, será que não ficará afastado em outras funções (passivas) e que só suas habilidades e competências em leitura e pesquisa serão levadas em conta na sua aprendizagem? Não é direito de aprendizagem do estudante permitir que ele se desenvolva plenamente em todas as dimensões do conhecimento, inclusive a experiência e fruição?

Além disso, ao ampliar o conceito de esporte coletivo e individual apresentado por González e Bracht (2012) para as práticas corporais na escola podemos dividi-las entre aqueles em que é necessária a formação de equipes para o seu aprendizado (coletivas) e aquelas em que o estudante conta apenas com suas habilidades e competências para sua assimilação e compreensão (individuais). O primeiro grupo é composto por basquete, handebol, futsal, ginástica rítmica por equipes, vôlei, queimada, cujo aprendizado dos participantes em uma partida ou prova depende da colaboração de todos os membros da equipe. Alguém até pode se destacar mais do que os outros em uma equipe, mas não consegue fazer isso sem contar com a ajuda dos companheiros. Já no segundo grupo (por exemplo, atletismo, ginástica de condicionamento físico, judô, jogos eletrônicos e tabuleiro, boliche, bocha, *parkour*, *slackline*, danças e *crossfit*), o aluno pode aprender sozinho sem a necessidade de companheiros, mesmo que essas práticas possuam algumas ações coletivas ou possam ser realizadas em duplas ou pequenos grupos.

Dessa forma, a escolha das práticas culturais apoia-se muito mais em experiências individuais do que em práticas coletivas e socializadoras, talvez pela exacerbada dedicação às estratégias intelectivas, nas quais o desempenho acadêmico de cada indivíduo se sobressai em registros, provas, apresentações e trabalhos realizados, mesmo ao socializar as informações com a classe, como também, pela escolha de atividades que independem das ações de outros para o aprendizado. Isso, de certa maneira, se contrapõe aos princípios de humanização e a busca do *ser mais* defendidos por Paulo Freire (2021, p.105) que alerta que estes não podem realizar-se no isolamento e individualismo, mas na comunhão e na

solidariedade dos existires. “O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. De desumanização”.

Desse modo, existe a necessidade de contraponto em relação ao determinismo e inflexibilidade de pensamento de autores e governantes, como exemplificado no “Currículo Paulista” (SÃO PAULO, 2019) e a crença que o currículo traduz “as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2019, p. 11), ao invés disso, as propostas oficiais devem ser vistas como algo a ser superado, evoluído e reformulado, os documentos oficiais não devem ser textos estáticos e atemporais, mas elementos norteadores de um processo contínuo de construção, reflexão e reformulação, a pesquisa acadêmica e os cursos de formação e aperfeiçoamento são importantes ferramentas nessa (re)construção/(re)significação.

Em continuidade, na segunda etapa da pesquisa pretendíamos identificar e listar as aprendizagens sugeridas, com base na quantificação do número de aprendizagens previstas nos documentos oficiais, explicitadas nas habilidades indicadas (realizada na primeira etapa da pesquisa), para que os estudantes pudessem entender e debater quais aprendizagens seriam mais significativas. Todavia, devido ao alto número de possibilidades que poderiam ser apresentadas, aliada a necessidade de tornar compreensível o que oficialmente é proposto, fizeram com que a apresentação das aprendizagens significativas em Educação Física se associa-se mais aos temas, objetos de conhecimento e práticas da cultura corporal de movimento do que as habilidades, competências ou matriz pedagógica específica, o que culminou na elaboração de uma “Lista de objetos de interesse” (Apêndice II), representada por uma seleção de temas, tópicos ou áreas de estudo que poderiam despertar o interesse e a curiosidade dos alunos nesse contexto particular, utilizando como referência o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e os diversos volumes do “Currículo em Ação” (SÃO PAULO, 2021).

Em sequência, iniciou-se a última etapa da dissertação com objetivo de colocar em prática um plano de ação que corresponde ao desenvolvimento de uma pesquisa ação proponente de outras formas de se pensar a Educação Física na escola que melhor contribuam para o processo de formação humana. Teve como base sua fase exploratória de problematização, na qual o professor de escola do campo reflete sobre suas inquietações e insatisfações em relação ao que já fora estabelecido sobre a

identidade da Educação Física, considerando as intenções pedagógicas prescritas, o grupo de estudantes e os diversos contextos familiar, social e cultural dentro do qual sua ação se realiza, com o intuito de criar estratégias para apoiar o desenvolvimento do estudante e promover aprendizagens mais significativas.

Esse plano de ação apoiou-se na esperança de construção de uma práxis dialógica, contextualizada e emancipatória, que coloque o papel dos estudantes e do professor em destaque, apresentando aprendizagens relevantes e significativas, que podem ser desenvolvidas através das mais diversas práticas da cultura corporal de movimento, pautadas tanto nos saberes acadêmicos quanto no contexto real e específico, com o conhecimento, visto em sua totalidade, como um modo diferente de tratar o estudante, compreendendo-o em sua multidimensionalidade, através de experiências socializadoras que destaquem as relações humanas, o trabalho coletivo e protagonismo, um convite ao movimento/experiência, contrapondo-se a excessiva padronização e a transfiguração da Educação Física em textos, vídeos e slides, considerando a prática educativa como referencial.

Para isso, propomos o debate sobre o que se ensina e o que se deve ensinar em Educação Física, sob a perspectiva de seus estudantes, permitindo a eles apropriarem-se de uma pluralidade de concepções, para que possam ter autonomia na decisão de qual Educação Física lhes faz mais sentido, lhes tem mais significado e os ajudam em sua inserção/intervenção no mundo. Pretendemos, a partir desse debate, realizar uma ação fundamentada no diálogo, participação e autonomia, que problematize as diferenças, a diversidade, a pluralidade e o reconhecimento do outro, por meio da organização de uma estrutura curricular reflexiva e elaboração de unidades didáticas ajustadas à um planejamento participativo, ao contexto escolar e tempo/espço curricular da disciplina em uma escola do campo.

Uma intervenção pautada na ideia de melhorar a organização do processo didático/pedagógico, sob a perspectiva de construção conjunta e cooperativa, consequentemente, com maior chance de sucesso na aplicabilidade e exequibilidade das sequências/atividades didáticas, que melhor equacionem a relação tempo e aprendizagem, pela necessidade de decisões assertivas e critérios bem elaborados de seleção devido à pouca carga horária e espaço no currículo, através da personalização das diversas propostas ao perfil docente e realidade escolar, com o

objetivo de atribuir sentido e significado às práticas da Educação Física nos processos de humanização e socialização nos diferentes contextos escolares.

Isto posto, conjuntamente pelo que fora exposto até agora, contexto da escola do campo, ideias e princípios defendidos, especificidade da Educação Física e proposta de intervenção, acredito que a organização didática que mais se aproxima das necessidades e interesses dos estudantes, como também do perfil discente e docente seja a educação dialógica de Paulo Freire e a propositura de temas geradores, pois exige do estudante uma resposta *não só no nível intelectual, mas no nível da ação* (FREIRE, 2021, p. 120). Desse modo, inspirado no método Freiriano, em princípio pensado para a alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido em aulas de língua portuguesa e fundamentado na especificidade da referida disciplina, ou seja, na palavra (que futuramente se transformaria nos temas geradores), o plano de intervenção pautou-se na ação e experiência, por entender, como observado anteriormente, que a Educação Física tem uma práxis diferenciada das demais disciplinas pelo seu aspecto vivo, primordial e visceral, centrada na experimentação, uso e apropriação, fruição das práticas culturais corporais, que se interrelaciona com análise, reflexão, compreensão, protagonismo e construção de valores, retratando assim, a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade da disciplina ao utilizar-se de metodologias e estratégias de outros componentes para explicar e refletir sobre a ação/experiência.

O plano de ação foi desenvolvido em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. Uma escola de zona rural na qual o autor é professor e partícipe da comunidade, como já descrito anteriormente. A escolha da classe para o desenvolvimento das ações foi realizada por meio de sorteio na Tabela de Números Equiprováveis no qual escolheu-se aleatoriamente o 9º ano “B”. As aulas para esta turma ocorreram todas as segundas-feiras nas duas últimas aulas, entre as onze horas e meio-dia e meio, foram realizadas 19 horas/aulas de intervenção, entre os meses de setembro a novembro de 2022, descritas e analisadas nesse trabalho.

Os estudantes que não se dispuseram a participar do estudo permaneceram nas atividades de aula junto com sua turma, entretanto as informações advindas desses estudantes não foram consideradas para a análise do estudo. Participaram da pesquisa 14 estudantes de um total de 32 discentes. Porém, embora todos tenham concordado verbalmente em participar, alguns não entregaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme requerido pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

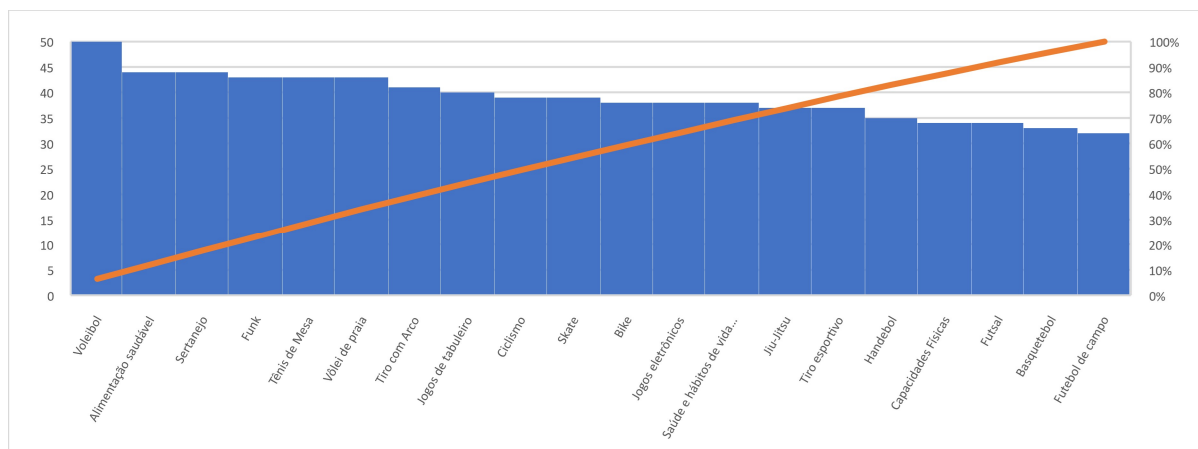
Os estudantes mostraram-se muito participativos na roda de conversa argumentando sobre a importância da escola em suas vidas relacionando a educação com um futuro melhor e com novas oportunidades, apresentaram como exemplo suas próprias famílias em que muitos não continuaram seus estudos e têm dificuldades na vida profissional. Alguns citaram a vontade de não trabalhar na roça, de ter uma profissão diferente e novas oportunidades, disseram também que gostariam de ser exemplo para a família e quando tiverem filhos possam dizer que conseguiram terminar seus estudos e garantam uma boa qualidade de vida a eles/elas. Apesar de ainda se mostrar presente no imaginário coletivo a relação entre escola e uma vida melhor dois alunos relataram que vem na escola pela obrigatoriedade e não identificam significado no que é realizado.

No que se refere à Educação Física descrevem a disciplina como algo dinâmico que envolve movimento, momento em que se aprende fazendo, colocando o estudante em situações observadas na teoria que se concretizam na prática, também alegam que a disciplina não trata apenas de assuntos que serão utilizados no futuro, mas atividades que lhes têm sentido no agora. Dessa forma, a caracterizam como mais motivante questionando as demais disciplinas em relação a um ensino mecânico de copiar da lousa, assistir vídeos ou slides e registrar no caderno.

Em seguida foi exposto o objetivo de construir coletivamente duas ou mais unidades didáticas, perfazendo uma amostra de flexibilização curricular, através da apresentação de uma lista de experiências sugeridas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e nos materiais de apoio “Currículo em ação” (SÃO PAULO, 2021), solicitando a classificação, por parte dos estudantes, dos conteúdos que eles tinham mais interesse conforme a “**Lista de conhecimentos de interesse**” (Apêndice II), sob dois critérios específicos: algo que apreciariam conhecer e algum tema/experiência/vivência que já conhecem mais gostariam de aprender mais (desenvolver). Essa classificação foi feita em pequenos grupos, os estudantes refletiam e pontuavam de zero a dez, segundo sua percepção em relação ao *potencial significativo* de cada atividade (AUSUBEL, 2003).

O **gráfico 8** ilustra os resultados da classificação realizada pelos alunos.

Gráfico 8: Síntese da percepção dos estudantes em relação a significância das atividades sugeridas (apenas os 20 mais pontuados).



Fonte: elaborado pelo autor.

Após o levantamento dos conteúdos de interesse mais votados os grupos argumentaram entre si, elencando pontos positivos e negativos em relação as práticas mais bem avaliadas por eles, dialogando sobre critérios de exequibilidade, importância, disposição para a sua realização e tempo para o desenvolvimento. Houve uma unanimidade na escolha do voleibol como tema/assunto que gostariam de saber mais, possivelmente pela história da modalidade na unidade escolar, sendo a mais praticada pelos alunos e alunas, independente da faixa etária e período de ensino, pela participação dos estudantes nas atividades curriculares desportivas e o envolvimento de todos/todas (voluntariamente) nos jogos da escola, municipais e estaduais, inclusive com alguns bons resultados desportivos (o que não é a prioridade).

Além disso, os estudantes debateram sobre custo do material, segurança e tempo na execução de algumas práticas corporais sugeridas, em vista dos argumentos apresentados tiro com arco, ciclismo/*bike* e jogos eletrônicos foram preteridos. Já com relação as danças (funk e sertanejo) apesar de bem avaliados com relação a seu significado para os alunos e alunas, esses refutaram a proposta de desenvolvê-los, pois estudaram dança no primeiro bimestre, além disso acreditavam que esse assunto teria certa rejeição em alguns contextos da comunidade escolar, bem como alguns estudantes mostraram-se tímidos e desconfortáveis com relação a este conteúdo. Em contrapartida, principalmente os alunos de gênero masculino, propuseram que o futsal fosse um dos temas a serem escolhidos, argumentando que é o esporte mais conhecido do país, que essa é uma prática cultural presente tanto

em sua esfera de amigos quanto em suas comunidades e famílias, justificativa acatada pela maioria. Ao final das duas primeiras aulas ainda foi definido um novo conteúdo a ser estudado que os discentes não tiveram a oportunidade de experimentar durante sua vida social ou acadêmica, sob o discurso de melhora da saúde e qualidade de vida, foi escolhido o tema alimentação saudável. Assim, foram escolhidos o voleibol, o futsal e a alimentação saudável como objetos de estudo com maior potencial significativo a serem desenvolvidos.

Ao refletir sobre as escolhas dos estudantes, principalmente pelo fato de elencarem práticas, por diversas vezes associadas a um ensino tradicional, um primeiro olhar alinharia as escolhas aos argumentos de uma Educação Física *esportivista* fundamentada sobre uma práxis restrita ao conteúdo esportivo, transmitidos superficialmente apenas sobre a ótica do *saber fazer* (BARROSO, 2019; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; BETTI, 1991), contudo os estudantes não haviam vivenciado nenhuma dessas atividades culturais durante as aulas, somente alguns em treinamento (3 alunos e 2 alunas, com apenas 2 participando da pesquisa), o que do nosso ponto de vista sugere que suas escolhas estavam mais ligadas aos aspectos de diversão e desafio (subjetivo), assim como por serem atividades acessíveis a todos/todas do que fruto da influência dos códigos e sentidos das instituições e competições esportivas (GONZÁLEZ, 2019), inclusive poucos sonham em jogar profissionalmente (a única certeza é o trabalho, geralmente na roça), com a maioria tendo acesso a experiência dessas práticas culturais somente através da escola, uma vez que parte significativa dos nossos estudantes são transportados, muitos moram em locais distantes de difícil acesso (E.E. JOSÉ BALTAZAR DE SOUZA, 2022).

Ademais, os conflitos entre uma educação com vínculo ao contexto rural, priorizando emancipação e desenvolvimento, e uma perspectiva “urbanocêntrica” de educação do campo se interconectam e interrelacionam nas respostas dos alunos, o que caracteriza uma realidade complexa (MORIN, 2000; 2005; 2013; 2020), uma vez que a escola democratiza o acesso a essas práticas culturais, permitindo aos estudantes conhecê-las e vivenciá-las, independentemente do local onde moram e possibilidades estruturais e financeiras, ou seja, como já descrito anteriormente em nosso texto a escola detém papel de centralidade nas ações sociais e culturais da comunidade, pois faz parte de um contexto altamente vulnerável que carece de estrutura/estruturação, sem a escola a grande maioria dos estudantes não teria a

possibilidade de experienciar as práticas escolhidas. Desse modo, o diverso espectro de práticas culturais de movimento, inclusive as tradicionais, é vivenciado pela maioria apenas nas aulas de Educação Física. Por outro lado, a escolha de modalidades tradicionais mostra a interferência de discursos e tendências mais abrangentes na argumentação dos estudantes, suas escolhas e afirmações não permitiram diferenciar as particularidades do contexto rural, demonstrando abarcar as mesmas influências de escola urbanas, o que corrobora os apontamentos de Betti (2018) de que é tudo local e mundial desde o início.

Nesse sentido, em uma perspectiva dialógica será que o estudante não pode escolher práticas tradicionais? As práticas tradicionais também fazem parte da herança cultural da sociedade, articulam-se com a identidade e a história local e globalizada que vivemos, fornecem conhecimentos e reflexões em relação a sociedade, desenvolvendo habilidades que poderão ser utilizadas em diferentes áreas da vida do estudante de maneira literal ou relacionada, além de poder construir laços de confiança e cumplicidade entre os participantes, inclusive entre estudante e professor. Dessa forma, nos baseamos nas ideias de Vago (2009, p. 39) em “realizar então um ensino de esportes na Educação Física que não esteja aprisionado (nem asfixiado) a critérios como os de seleção, exclusão, performance, rendimento, vitória, entre outros”.

Ao considerar os argumentos defendidos até aqui, um leitor desatento pode questionar como desenvolver o “movimentar-se” através do tema alimentação saudável, porém em momento algum do trabalho é solicitado que todas as aulas ou temas de Educação Física tenham movimento, apenas é sugerido para o debate acadêmico que o movimento/movimentar-se tenha papel fundamental, não é dito em nosso texto que devemos abolir outras experiências, ou que em todo conteúdo tratado na Educação Física, impreterivelmente, o estudante deva estar em movimento, contudo, acreditamos⁸ que o desenvolvimento de aulas que versem sobre o tema alimentação saudável podem partir de uma ação/experiência (mesmo que não envolva diretamente movimento), sob o entendimento de que a experiência é a ação de dar sentido/significação ao que somos e ao que nos acontece (LAROSSA, 2002).

Isto posto, nas aulas seguintes organizamos a experimentação das atividades selecionadas (objetos de estudo), com os materiais e espaços que a escola dispõe,

⁸ Acreditar nos faz esperar.

realizando possíveis adaptações a depender do que fora escolhido pelos estudantes. A forma de organização da vivência, distribuição dos estudantes e demais aspectos específicos da experiência escolhida foram dialogicamente definidos pelos alunos e alunas. A partir das vivências questionamos os estudantes em relação ao que se pode aprender com as experiências (objetos de estudo) escolhidas e o que eles acreditam ser mais significativo para sua vida, considerando seus aspectos geracionais, desenvolvimento, contexto, interesses e objetivos. Com base em sua argumentação (que serão descritas e refletidas mais à frente no texto) construímos as unidades didáticas, articulando o que fora exposto pelos alunos com as oito dimensões do conhecimento descritas na BNCC (BRASIL, 2018), estabelecendo um direcionamento para as próximas aulas (possível situação limite), norteados pela proposta de estrutura curricular coletivamente construída. A **figura 3** ilustra essa possível articulação/estrutura.

Figura 3: Representação da articulação realizada entre as argumentações do estudante em relação as experiências vivenciadas e as oito dimensões do conhecimento apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018).



Fonte: elaborada pelo autor

Outrossim, embasados no pensamento complexo de Morin (2000; 2005; 2020) e guiados pelo paradigma da distinção/conjunção, no qual reconhecemos a importância de compreender todo o processo para entender suas partes,

apresentamos no **quadro 2** a planificação detalhada do plano de ação. Com isso, buscamos proporcionar uma visão aprofundada do que foi desenvolvido, além de promover a reflexão sobre a multiplicidade de caminhos escolhidos.

Quadro 2: Planificação detalhada do plano de ação desenvolvido.

(continua)

Data	Aulas	Objetivos	Objeto de conhecimento	Atividades	Instrumentos de coleta
05/09/2022	2	• Apresentar a pesquisa-ação e metodologia de trabalho aos estudantes • Refletir sobre quais experiências de aprendizagem serão mais relevantes para sua aprendizagem, a partir de seus conhecimentos prévios, contextos e vivências anteriores.	Planejamento Participativo Temas Geradores	• Apresentação da pesquisa-ação, metodologia, responsabilidade e atribuições • Conversa inicial sobre educação e Educação Física • Escolha e debate sobre as experiências	• Rodas de conversa • Roteiro de Observação • Lista de objetos de interesse
12/09/2022	2	• Realizar a experiência de um jogo de Voleibol • Problematizar a experiência vivenciada • Organizar a experiência de Alimentação Saudável	Voleibol Alimentação Saudável	• Conversa sobre alimentação saudável • Experiência inicial de voleibol: vivência e debate sobre dificuldade e aprendizagens necessárias	• Rodas de conversa • Roteiro de Observação (item 2) • Áudio celular para registro das informações
19/09/2022	2	• Realizar a experiência de um jogo de Futsal • Problematizar a experiência vivenciada • Organizar a experiência de Alimentação Saudável	Futsal Alimentação Saudável	• Conversa sobre alimentação saudável • Experiência inicial de futsal: vivência e debate sobre dificuldade e aprendizagens necessárias	• Rodas de conversa • Roteiro de Observação (item 2) • Áudio celular para registro das informações
03/10/2022	2	• Realizar a experiência de um café da manhã saudável • Problematizar a experiência vivenciada	Alimentação Saudável	• Experiência inicial de Alimentação Saudável: vivência e debate sobre dificuldade e aprendizagens necessárias.	• Rodas de conversa • Roteiro de Observação (item 2) • Áudio celular para registro das informações
10/10/2022	2	• Dialogar e debater possíveis aprendizagens	Voleibol	• Apresentação do quadro síntese de voleibol • Diálogo sobre possíveis aprendizagens	• Rodas de conversa • Roteiro de Observação (item 4, 5 e 6)

(continuação)

Data	Aulas	Objetivos	Objeto de conhecimento	Atividades	Instrumentos de coleta
10/10/2022	2	Definir conjuntamente metas para o ensino de voleibol	Voleibol	Desenvolvimento de atividades técnico e táticas do voleibol, jogos com adaptações	Áudio celular para registro das informações
24/10/2022	2	Desenvolver a aprendizagem cooperativa e a alteridade, por meio de jogos que evidenciassem o trabalho em equipe, com diferentes pessoas e permitissem ao estudante colocar-se no lugar do outro e aprender com seus colegas.	Voleibol	- Atividades técnicas e de tática individual - Jogos em quadra reduzida - Jogos em quadra toda com e sem adaptação as regras (todos os momentos contemplaram a variação de jogadores e número de participantes)	- Rodas de conversa - Roteiro de Observação (item 4, 5 e 6) - Áudio celular para registro das informações
31/10/2022	2	Avaliar conjuntamente a experiência (unidade didática) sobre Voleibol	Voleibol	- Recriação da experiência de voleibol - Avaliação da unidade didática	- Rodas de conversa - Roteiro de Observação (item 4, 5 e 6) - Áudio celular para registro das informações
07/11/2022	2	- Dialogar e debater como realizar uma experiência significativa para todos e respeitasse as diferentes vivências dos estudantes - Avaliar conjuntamente a experiência	Futsal	- Apresentação do quadro síntese de Futsal - Diálogo sobre possíveis aprendizagens - Desenvolvimento da vivência do Futebol <i>Callejero</i> - Avaliação da experiência	- Rodas de conversa - Roteiro de Observação (item 4, 5 e 6) - Áudio celular para registro das informações
21/11/2022	2	- Dialogar e debater com o estudante possíveis aprendizagens - Apresentar conceitos que os auxiliem em suas escolhas para a construção da experiência - Elaborar coletivamente um plano de ação	Alimentação Saudável	- Apresentação do quadro síntese de alimentação saudável - Diálogo sobre possíveis aprendizagens - Exposição de conceitos e leitura de texto (Organizadores avançados) - Pesquisa na internet para definição de metas e divisão de tarefas.	- Rodas de conversa - Anotações do professor

(conclusão)					
Data	Aulas	Objetivos	Objeto de conhecimento	Atividades	Instrumentos de coleta
05/12/2022	1	• Avaliar conjuntamente a experiência (unidade didática) sobre Alimentação Saudável	Alimentação Saudável	• Avaliação da unidade didática	• Rodas de conversa • Roteiro de Observação (item 4, 5 e 6) • Anotações do professor no próprio roteiro

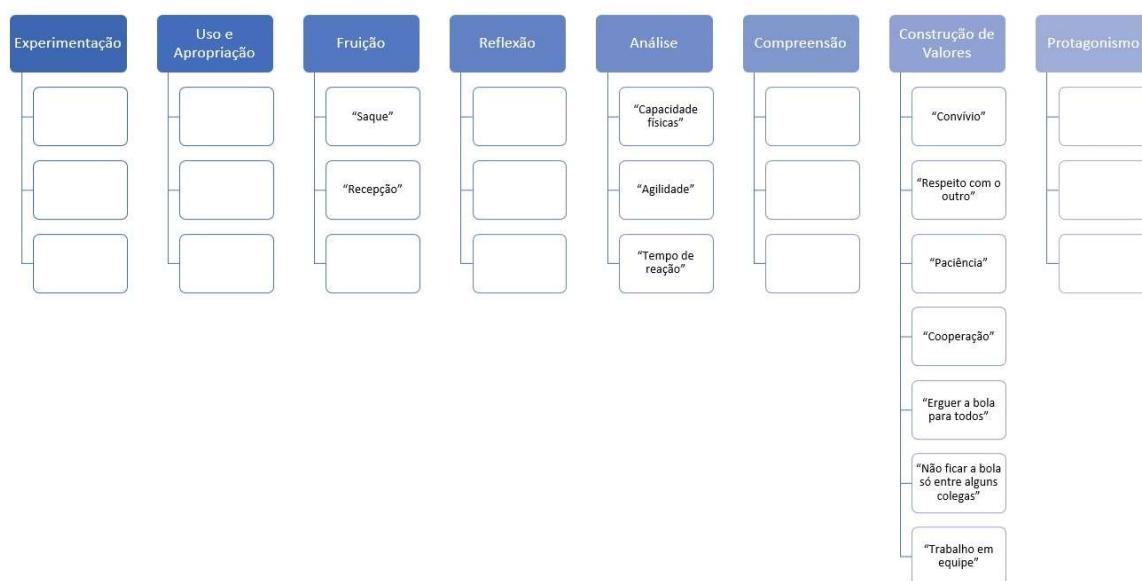
Fonte: elaborado pelo autor

Na vivência de voleibol os estudantes jogaram entre si, preferindo alternar-se na quadra do que dividi-la, as equipes eram mistas, mas não se observava diferença entre os sexos, apenas em relação as habilidades e empenho, com alguns alunos sendo preteridos em certas escolhas táticas do jogo ou se abstendo de um papel mais protagonista. Nesse primeiro momento não era nosso objetivo interferir na organização da atividade, distribuição dos estudantes ou intervir de qualquer maneira no processo, ou seja, queríamos verificar como os estudantes desenvolveriam a experiência, seus conhecimentos prévios e sua autonomia, pois o intuito era conjuntamente problematizar a ação e construir reflexões e argumentações nas aulas seguintes.

O **quadro 3** retrata bem as situações vividas e identificadas pelos estudantes. Os discentes não apresentaram nenhum problema em relação ao seu envolvimento com a atividade, compreensão básica das regras e dinâmica da experiência ou qualquer dificuldade no que se refere ao *saber fazer* da prática cultural escolhida, elementos avaliados através da observação (item 2 do roteiro de observação) e pelos estudantes não mencionaram nada que se relacionassem a essas dimensões (*Experimentação / Uso e apropriação*) na roda de conversa. Nesses diálogos os alunos fizeram referência a uma participação mais qualificada destacando a necessidade de um melhor direcionamento do “saque” e uma maior qualidade na “recepção”, conseguindo estabelecer conexões entre o seu desempenho e dos seus colegas, relacionando com outros aspectos da prática da cultura corporal de movimento (*Reflexão sobre a ação*), demonstrando conhecimento sobre os sistemas táticos do jogo e possíveis benefícios do desenvolvimento de algumas “capacidades físicas” (*Análise*), a *compreensão* quanto ao contexto sociocultural fora demonstrada

nos apontamentos feitos para a escolha da modalidade evidenciando principalmente seu significado local, e o envolvimento nas discussões e debates demonstraram uma participação confiante e autoral (*protagonismo*). No entanto, o que mais se destacou foram argumentos sobre a necessidade de melhorar o “convívio”, “respeito com o outro”, “cooperação” e demais aspectos da *construção de valores*.

Quadro 3: Pontos a serem melhorados destacados pelos discentes após a vivência de voleibol.



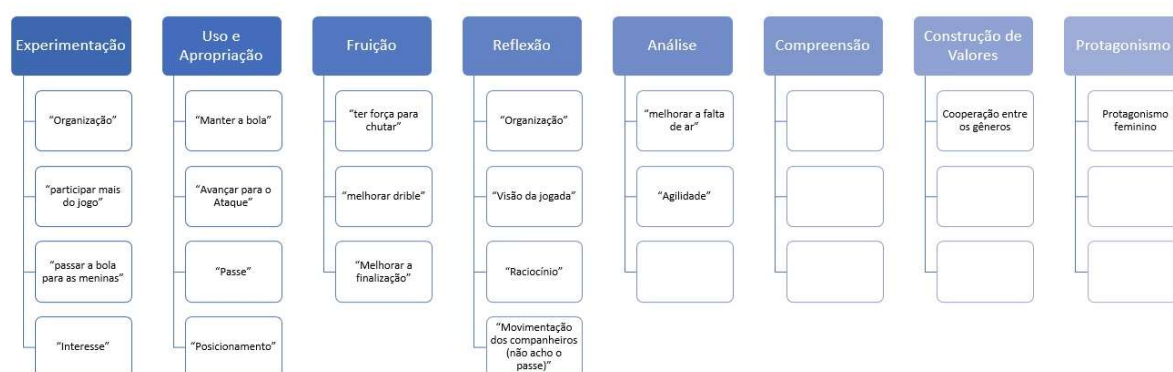
Fonte: elaborado pelo autor

Em síntese, pelo histórico da modalidade de voleibol na escola e por se tratar de um nono ano, os estudantes já vivenciaram bem a modalidade (experimentação), a realizam de forma autônoma (uso e apropriação) necessitando apenas desenvolver aquilo que fora aprendido, um aprimoramento de conhecimentos técnicos e táticos (fruição), conseqüentemente, sua reflexão sobre a ação é mais aprofundada comparando o seu desempenho com os dos colegas, como também associando outros elementos que podem ser vistos com o intuito de melhorar sua participação (análise). Dessa forma, pela compreensão dos alunos do jogo e massiva participação, a construção de valores foi o aspecto mais relevante destacado por eles, cooperação, trabalho em equipe e divergência entre os colegas foram assuntos debatidos e explicitados nas rodas de conversa dessa experiência.

Nas aulas seguintes, ocorreu a experiência do futsal. O mesmo procedimento de organização foi adotado pelos estudantes, times mistos escolhidos por um capitão, só que dessa vez não era a pontuação que determinava o término da partida, mas sim o tempo. Diferentemente do voleibol, como pode ser observado no **quadro 4**, havia uma grande diferença entre os participantes, alguns com pouca vivência, demonstrando dificuldade em se organizar e participar do jogo (experimentação), outros mostrando-se dependentes dos conselhos e instruções dos colegas, não desenvolvendo de forma autônoma suas ações na partida (uso e apropriação), em consequência, uma reflexão mais da ação, do jogo propriamente dito do que uma análise mais profunda das características e funcionamento do esporte, ou ainda, compreensão sociocultural da prática esportiva. Especificamente nessa ação, nas dimensões de construção de valores e protagonismo, ficou evidente para o professor, já que também é partícipe dessa ação, que faltou cooperação entre os sexos e mais protagonismo feminino, pois a maioria das ações eram iniciadas e finalizadas pelos estudantes do sexo masculino.

É importante destacar, que alguns estudantes (duas do sexo feminino), em suas colocações, apontaram dificuldade em passar a bola para as meninas, relacionando esse fato muito mais a compreensão da dinâmica básica da modalidade, referindo-se ao posicionamento e deslocamento (não ficar estático na quadra) do que qualquer situação de desrespeito ou falta de cooperação, fazendo que direcionássemos esses apontamentos como dificuldade que comprometiam o desenvolvimento da experimentação.

Quadro 4: Pontos a serem melhorados destacados pelos discentes após a vivência de futsal.



Fonte: elaborado pelo autor

O planejamento da última experiência foi realizado antes das vivências de voleibol e futsal, respectivamente, através de uma roda de conversa em que pretendíamos debater o que é ser saudável na opinião dos estudantes e como a alimentação influencia a sua saúde, não era objetivo nosso apresentar nenhum conhecimento científico apenas fazer um levantamento de como poderíamos realizar um café da manhã saudável com base nos conhecimentos prévios dos estudantes. Como era esperado, conceitos superficiais foram apontados, generalizações sobre peso corporal, dietas, consumo de produtos naturais e industrializados, bem como os hábitos alimentares dos adolescentes e experiências de cada estudante em relação a alimentação. Fizemos uma lista de alimentos e quantidade, de forma empírica e experimental, ficou acordado que nenhum estudante desembolsaria dinheiro para realização da atividade, podendo trazer o que tivesse em casa, desde frutas e chás do seu quintal até bolos e pães que alguns voluntariamente se propuseram a cozinhar.

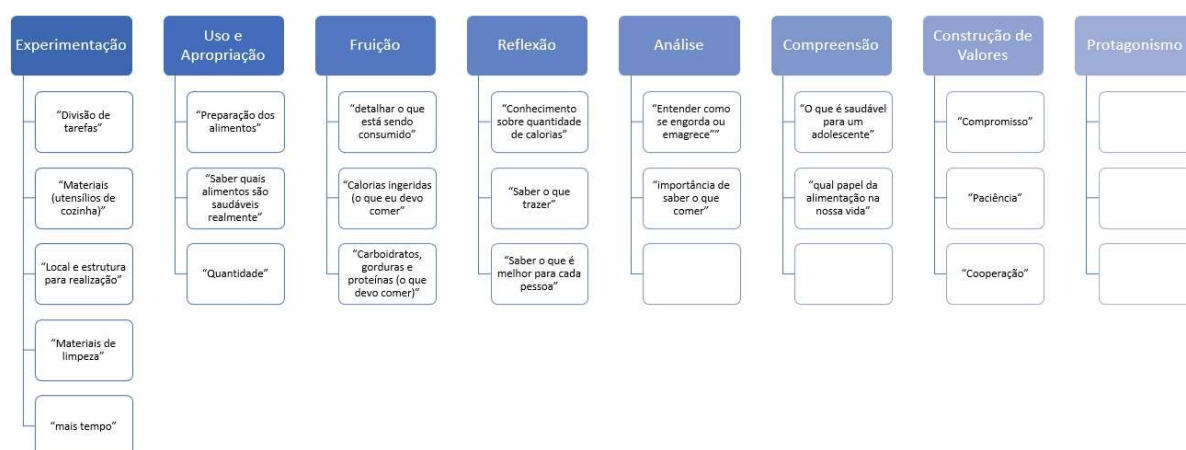
A experiência foi marcada por inúmeras intempéries, houve problemas com transporte, devido às fortes chuvas, a cozinha da escola estava fechada no horário das aulas, não sendo permitida a entrada ou a utilização de qualquer utensílio pela direção da unidade, por se tratar de uma empresa terceirizada, além disso, muitos estudantes faltaram ou não trouxeram os alimentos. Ainda assim, com os poucos alimentos que tínhamos e com os utensílios que encontramos em outras salas/áreas da escola, uma cafeteira antiga na zeladoria, copos descartáveis, pratos e alguns talheres dos professores, conseguimos realizar um café da manhã bem simples.

Analisando a atividade realizada podemos verificar, que por ser uma novidade, algo que não havia sido vivenciado em momentos anteriores, há a necessidade das diferentes dimensões do conhecimento se inter-relacionarem, como exemplificado no **quadro 5**, ou seja, para que a experiência seja melhor desenvolvida (experimentação, uso e apropriação, fruição) faz-se necessário investigar e pesquisar mais sobre o assunto (reflexão, análise e compreensão), da mesma forma que o engajamento, a cooperação e a alteridade devem se fortalecer (construção de valores/protagonismo).

Sobre os apontamentos feitos pelos estudantes a “divisão de tarefas” referia-se ao que se esperava que cada estudante realizasse na experiência, porém, como foi uma aula experimental para problematização não houve separação de funções o que de certo modo dificultou a ação, por isso, a classificamos na dimensão da *experimentação*, juntamente com outras dificuldades que interferiram diretamente na

experiência. Problemas em relação a preparação de alimentos, suas propriedades e quantidades alocamos na dimensão de *uso e apropriação*, como também, a necessidade de aprender sobre calorias, consumo e nutrientes foram destacados na dimensão de *fruição*. A dimensão de *reflexão sobre a ação* abrangeu conhecimentos referente a quantidade de calorias de cada alimento, “saber o que trazer” e as particularidades da alimentação para cada pessoa, assim como, o compreender como engordamos ou emagrecemos e a importância de “saber o que comer” compreendem, do nosso ponto de vista, a dimensão da *análise*. Conhecimentos referentes a importância da alimentação na vida, principalmente de adolescentes foram colocados na dimensão de *compreensão* e atitudes de compromisso, paciência e cooperação evidenciados em *construção de valores*.

Quadro 5: Pontos a serem melhorados destacados pelos discentes após a experiência de um café da manhã saudável.



Fonte: elaborado pelo autor

Em relação ao protagonismo vale destacar que a BNCC (BRASIL, 2018) refere-se a valores favoráveis à convivência social, às atitudes, ações e conhecimentos necessários aos estudantes participarem da vida em comunidade democratizando o acesso as práticas culturais, o que demonstra que as atividades e a maneira como os estudantes desenvolvem as tarefas englobam essa importante dimensão do conhecimento apesar de não ser diretamente destacada pelos alunos.

Com os quadros de conteúdos e as dimensões do conhecimento pretendíamos direcionar a aprendizagem dos estudantes aos pontos mais críticos e significativos

por eles apontados, em uma ideia de uma estrutura curricular coletivamente construída.

Isto posto, uma sequência de aulas fora planejada de acordo com os apontamentos descritos e problematização realizada. Os **quadros 3, 4 e 5** foram apresentados aos estudantes com sugestões de aprendizagens feitas pelo professor. Conjuntamente com os alunos e alunas convencionou-se que o foco da aprendizagem no tema voleibol, sob uma perspectiva humanista devido ao destaque dado pelos estudantes em relação a construção de valores, seria a aprendizagem cooperativa e a alteridade, por meio de jogos que evidenciassem o trabalho em equipe, com diferentes pessoas e permitissem ao estudante colocar-se no lugar do outro e aprender com seus colegas.

Para isso, foi realizada uma série de quatro aulas, nas quais exercícios e jogos técnicos/táticos foram praticados, primeiramente em duplas, depois em pequenos grupos, com três e quatro pessoas, até, gradativamente, um total de seis pessoas. A cada ação proposta seja de exercícios, pequenos jogos ou aumento do número de participantes os componentes de cada grupo se modificavam, para que todos interagissem, pelo menos durante alguma atividade. As aulas tiveram três momentos distintos: atividades técnicas e de tática individual, jogos em quadra reduzida (divisão da quadra em pequenas áreas de jogo, mesmo sem rede), jogos em quadra toda com e sem adaptação das regras. Todos os momentos contemplaram a variação de jogadores e número de participantes, como já descrito e representaram as aulas 2, 3 e 4, do tema voleibol, respectivamente. Os alunos, aos serem questionados sobre a complexidade das tarefas, não chegaram a um consenso sobre quais atividades eram mais difíceis, alguns acreditavam que com mais pessoas era mais fácil de manter a bola no alto e cobriam mais terreno, enquanto outras tinham a percepção contrária de que quanto mais gente maior era a chance de erro. Em relação a troca de componentes dos grupos não existiu dificuldade para adaptação e quando a diferença técnica se evidenciava havia uma predisposição dos estudantes em ensinar, o que demonstra, que muitas vezes, a aprendizagem está conectada a experiência, a oportunizar a ação, observações que se alinham aos pensamentos de Larossa (2002).

Nos jogos realizados algumas adaptações foram sugeridas, inicialmente o saque deveria facilitar a recepção (“saque na mão”), ser executado dentro da quadra, mais próximo a rede, o posicionamento deveria ser respeitado tanto para a recepção

quanto para o ataque. Posteriormente, foram propostos dois jogos cooperativos, um deles com alternância do pontuador e pontuado (troca do jogador que fez o ponto com o que recebera o ataque), e o outro com variação do atacante, ou seja, a mesma pessoa não poderia realizar pontos em sequência. Esses jogos provocaram grande reflexão nos estudantes durante a sua realização, a roda de conversa aconteceu na própria ação. Em uma perspectiva cognitiva tiveram que estabelecer novos esquemas para assimilação das regras, pois a vitória não era algo previsível, uma vez que a mudança de times era frequente em um dos jogos e o pontuador deveria variar no outro, o que de certa forma favoreceu os objetivos propostos de cooperação e alteridade. Para que estes pontos fossem mais destacados o time vencedor permanecia na quadra, isto gerou situações curiosas, com inversões de papéis, alguns alunos que geralmente nesse tipo de atividade acabavam saindo foram os que continuaram em quadra, enquanto os que outrora ficavam tiveram que dar lugar aos colegas.

Na avaliação refizemos a ação da experiência inicial para avaliar os resultados de aprendizagem. Os discentes se organizaram em times semelhantemente a experiência inicial, de acordo com suas preferências, mas sem exclusão de ninguém, alternando-se em quadra a cada 15 pontos, em um sistema de torneio estabelecendo a sequência de forma aleatória através de “par ou ímpar” e “dois ou um”.

Pode-se observar que a partir das experiências a maior parte dos estudantes conseguiu realizar os jogos de maneira mais cooperativa, tomando suas decisões mais pela facilidade tática, privilegiando o posicionamento, ao invés, da pessoa que realizará a ação, um exemplo disso, foi a interação entre um aluno que integra as turmas de treinamento da escola e uma aluna que tem uma postura mais tímida em relação a qualquer atividade física. No jogo anterior (primeira experiência) o estudante realizava as ações de recepção para a aluna, nesse segundo momento houve uma mudança de atitude em ambos, o jovem ajudou a colega a participar, exemplificando o posicionamento, mas sem tomar a frente da ação, por sua vez, a estudante permitiu-se arriscar, a tentar realizar a recepção, obtendo êxito em algumas tentativas. Todavia dois estudantes ainda mantiveram um comportamento individualista priorizando a vitória, centralizando as ações de seus times, mais do que a interação e participação dos colegas.

Em referência aos textos de Darido (2012) e Zabala (1998), base para a observação da aprendizagem dos estudantes, podemos afirmar que os conceitos tratados nessa experiência (cooperação, trabalho em equipe e alteridade) já eram conhecidos pelos estudantes desde o início das atividades, demonstravam compreender bem seus significados, utilizando-os para a interpretação, compreensão e exposição de situações e problemas, contudo tinham dificuldade em sua aplicação, realização, uso e compreensão de suas funcionalidades em situações e contextos diferentes dos apresentados em sala de aula. Os procedimentos ajudaram nessa evolução, já que eram de fácil entendimento e permitiram a exercitação múltipla do domínio competente, isto é, os estudantes desenvolveram várias atividades que exigiam o emprego desses três conceitos, refletindo sobre a maneira de realizá-los, dialogando sobre sua atuação e de seus colegas. As atitudes foram referência para o debate, criando critérios para a avaliação, os alunos desenvolveram condutas de acordo com os valores pré-determinados, interiorizando os conceitos (atitudes) em uma ação compartilhada com seus colegas e aplicando sua aprendizagem em diferentes contextos de sua vida, o que fora observado em intervalos e eventos da escola.

Outro fato a ser destacado é que uma estudante, participante da pesquisa, assim que o professor adentrara a sala de aula, não quis ouvir as orientações e ficou utilizando o celular, preferiu sair ao invés de conversar com o professor. Em outro momento conversei com a aluna, perguntei se gostaria de retirar-se da pesquisa, mas que deveria realizar as atividades, entretanto ela disse que gostaria de continuar e que realizaria as atividades normalmente.

Em continuidade, o planejamento do futsal, também se deu sob uma perspectiva histórico-crítica de aprendizagem, pois a construção dos debates e argumentação foram desenvolvidos com base em uma matriz humanista fundamentada no diálogo e exposição de ideias. A partir dessas conversas percebemos que tínhamos dois problemas a serem resolvidos: a diferença de vivência entre os estudantes, principalmente em relação ao gênero masculino e feminino, e a falta de tempo para equipararmos a aprendizagem da turma, principalmente ao se considerar todas as dimensões do conhecimento apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018). Vale destacar que devido a nova organização curricular tanto do referido documento quanto do novo currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019),

apesar de sugerirem os *esportes de invasão* desde o terceiro ano do ensino fundamental, aglutinam diversas modalidades nessa nova classificação, situação mais confusa e desordenada no documento estatal ao condensar em um mesmo espaço/tempo *esporte de invasão* e *esporte de marca*, ou ainda *esporte de invasão* e *esportes de combate*, culminando na caótica proposta dos materiais de apoio (SÃO PAULO, 2021), que incluem o futsal somente no nono ano, o que provavelmente pode acentuar, ao longo do tempo, os problemas que vivenciamos.

Desse modo, convencionou-se problematizar a questão, ou seja, o objetivo das aulas de futsal seria organizar uma experiência de aprendizagem que fosse significativa para todos e respeitasse as diferentes vivências dos estudantes. Essa atividade seria planejada e executada em duas aulas. Para tal, foi proposto que nos baseássemos na experiência do *Futebol Callejero* uma prática esportiva que propõe regras diferentes do esporte convencional, não existe a figura do árbitro, as partidas dividem-se em três tempos e, principalmente, meninos e meninas participam juntos. No primeiro tempo as equipes estabelecem as regras do jogo de maneira coletiva e consensual, o segundo tempo refere-se ao jogo propriamente dito e no terceiro tempo todos dialogam sobre o desenvolvimento do jogo e se as regras acordadas foram respeitadas (VAROTTO; JUNIOR; LEMOS, 2017). Na primeira parte da aula os estudantes estabeleceram coletivamente as regras do jogo, assim sugeriram que o jogo deveria ser composto por dois tempos de trinta minutos, com os times divididos entre jogadores e jogadoras com mais experiência, estudantes com uma vivência intermediária e iniciantes na prática de futsal. A sala seria dividida em dois times, com a mesma quantidade de jogadores e jogadoras, nos diferentes níveis apresentados. Cada nível jogaria dez minutos do tempo estabelecido e o placar continuaria. Além disso, ficou acordado que o estudante que marcasse um gol só poderia fazer outro após seus companheiros de time terem feito. Cada discente definia em qual momento participaria da partida e, portanto, seu nível de vivência e habilidade.

Os times que jogaram os primeiros minutos de cada tempo foram compostos exclusivamente por meninos (o que posteriormente é questionado na roda de conversa), quatro para cada lado, o jogo foi equilibrado com os times alternando-se no placar, não houve qualquer problema de comportamento ou desavença entre as equipes, demonstravam um bom uso e apropriação de técnicas, táticas individuais e coletivas, discutiam e refletiam sobre suas ações na partida, debatendo o seu

desempenho após seu tempo de jogo. As equipes que jogaram o terço intermediário da partida foram heterogêneas, formadas por três alunas e dois alunos cada time, houve boa interação entre os gêneros, diferentemente do que ocorreu na primeira atividade de experiência, faziam uso e apropriação de técnicas e táticas, refletiam sobre a ação, com as meninas sendo mais diretas e objetivas enquanto seus colegas tentavam manter mais a posse de bola, o jogo manteve-se equilibrado, competitivo e justo, sem problemas ou embates. Na parte final de cada tempo as equipes compostas foram exclusivamente femininas (fato também debatido), com três alunas de cada lado. Essa parte do jogo foi a mais surpreendente, apesar da pouca vivência, se comparado aos demais, as alunas demonstraram a maior variação tática, um dos times se propôs a defender conjuntamente e avançar apenas quando sua goleira lançasse a bola, seja após uma defesa ou tiro de meta, enquanto o outro time preferiu manter cada uma de suas jogadoras em uma região da quadra, uma sempre defendia e a outra atacava. O jogo permaneceu equilibrado, as táticas lograram êxito em certos momentos da partida, porém as defesas sobressaíam ao ataque.

Os procedimentos de diálogo, debate e construção coletiva foram realizados de maneira satisfatória pelos estudantes, com entendimento de seus significados, objetivos e finalidades, não só em sala/quadra de aula, mas com possíveis aplicações em contextos diferenciados, o que respaldou a construção de atitudes de respeito aos colegas e propriedade nas argumentações nos momentos de reflexão e diálogo coletivo.

Particularmente, a atividade trouxe duas reflexões importantes, esse aprendizado coletivo não fora desenvolvido apenas em quatro aulas, mas é fruto de todo um processo transdisciplinar desenvolvido ao longo de todo o ensino fundamental, acreditamos⁹ que as aulas apenas colocaram em evidência as habilidades já desenvolvidas, dando uma finalidade, um objetivo a estas competências, o que Zabala (1998) denomina como exercitação múltipla, ou seja, nos parece que para aplicação em uma variedade de contextos que a vida proporciona os procedimentos e atitudes devem ser estimulados continuamente. A segunda reflexão refere-se ao *saber fazer* e *sobre o fazer* particularmente da prática cultural escolhida, que nessa atividade tiveram um papel secundário, mas que, todavia, foram fortemente influenciados pela forma de organização proposta pelos estudantes, que ao serem

⁹ Já explicamos anteriormente o uso da palavra acreditar.

separados em pequenos grupos, talvez mais pela afinidade do que pela habilidade, demonstraram maior interesse e participação efetiva.

Na roda de conversa ao final da aula os estudantes foram questionados sobre os objetivos da atividade e seu significado, alguns estudantes argumentaram que gostam de um jogo mais competitivo, que utilizaram a atividade para preparar seus times para o interclasse, enquanto outros expuseram que sua intenção estaria mais conectada ao lazer e a diversão, como também, alguns afirmaram não saber inicialmente qual o sentido que o futsal teria para suas vidas, ou o que essa atividade contribuiria, mas gostaram de ter participado e acreditam que atingiram os objetivos propostos principalmente com relação ao respeito as diferentes vivências, apontamentos que corroboram Neira (2018) em relação as diferentes finalidades que os estudantes podem dar as práticas da cultura corporal.

Além disso, quando interpelados sobre a separação por níveis e os momentos em que as equipes eram compostas por jogadores de apenas um gênero, se não haviam infringido a regra do *Futebol Callejero* de times mistos, os estudantes afirmaram que as equipes eram mistas pois o jogo continuava, com os jogadores e jogadoras se alternando em quadra. Desta forma, as ações de cada estudante tinham influência sobre o jogo e suas propostas estavam mais relacionadas aos seus objetivos com a prática da modalidade do que produto de diferenças e desigualdades entre gêneros, como exemplificado por uma das alunas ao comparar o jogo com uma conversa, segundo ela “existem pessoas que a conversa flui naturalmente, pois os interesses são parecidos, acho que o jogo é igual, cada um tem sua forma de jogar e se dá melhor com algumas pessoas”, pensamento externado por todo o grupo e presente nas observações do professor, na qual ações de experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão e análise estiveram mais presentes, demonstrando maior organização, participação e interesse dos estudantes, sendo consenso que a segunda experiência fora melhor do que a primeira, o que corrobora o pensamento de Freire (2021) de que somos sujeitos do nosso pensar e somente refletindo sobre este pensar, na ação, é que ele se superará.

A última atividade proposta para essa dissertação foi a realização de um café da manhã saudável, após a análise do **quadro 5** junto com os estudantes, o professor propôs um trabalho de pesquisa que envolve-se alguns conceitos fundamentais (organizadores avançados) para a melhor organização dessa experiência, sob uma

perspectiva cognitiva de aprendizagem havia a necessidade de integrar o conhecimento prévio dos estudantes com uma melhor compreensão do assunto abordado, como detalhado por Ausubel (2003, p. 151), a partir da ideia de organizadores avançados, conceituados pelo autor como “mecanismos pedagógicos que ajudam a implementar os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora, estabelecendo a ligação entre o que o aprendiz já sabe e o que precisa de saber”. Com base na experiência anterior e nos apontamentos feitos apresentou-se aos estudantes os “dez passos para uma alimentação adequada e saudável”, elaborado pelo ministério da saúde, através do Guia Alimentar da População Brasileira (BRASIL, 2014), juntamente com alguns conceitos que seriam o alicerce para a nova prática, entre eles: equilíbrio energético, nutrientes, calorias e taxa de metabolismo basal. O objetivo era que os estudantes identificassem a necessidade de utilizarmos alimentos *in natura* ou minimamente processados, limitássemos o consumo de alimentos processados, evitássemos os alimentos ultra processados e diminuíssemos a quantidade de óleos, gorduras, sal e açúcar, conforme as orientações do material apresentado, assim como, pretendíamos estabelecer uma meta de calorias e uma proporção de nutrientes de acordo com os conceitos apresentados.

Após a exposição do material e conceitos foi solicitado aos estudantes que pesquisassem algumas questões: Qual o total de calorias que uma pessoa deve consumir diariamente? Quanto seria a porcentagem de calorias ingeridas no café da manhã? Como deveria ser a proporção de nutrientes nessa dieta? A pesquisa foi realizada por meio dos celulares dos estudantes utilizando a internet da escola, os alunos foram divididos em pequenas turmas, sendo cada grupo responsável por pesquisar uma questão, os resultados foram anotados na lousa para discussão e análise. A principal dificuldade encontrada pela turma foi a confiabilidade dos dados, a informação era de fácil acesso, todavia as referências eram de sites, blogs, Youtube e aplicativos de celular.

A investigação sobre os conceitos retornou dados que nos possibilitaram estabelecer uma meta de consumo de 20% das calorias diárias totais para o café da manhã, com o total de calorias de cada sujeito definido com base na taxa de metabolismo basal calculado através de aplicativos de celular que faziam referência ao método Harris-Benedict (1919), como também, uma ideia (devido à variedade e

inconsistência de informações) de proporcionalidade de macronutrientes, com 15% de proteínas, 65% de carboidratos e 20% de gorduras. Convencionou-se que cada sujeito deveria basear seu consumo na fórmula exemplificada na tabela a seguir:

Tabela 8: Representação matemática dos referenciais postulados pelos estudantes através da pesquisa realizada em aula.

Taxa de metabolismo basal + Índice de atividade física (Software)	Café da manhã (objetivo)			
	x0,2 (20%)	Proteínas (15%)	Carboidratos (65%)	Gorduras (20%)
1233	246,6	36,99	160,29	49,32

Fonte: elaborada pelo autor

Em continuidade, acordamos utilizar a mesma proporção para a divisão dos alimentos que deveriam ser trazidos pelos estudantes, ou seja, em um total de 26 alunos presentes, 4 ($\approx 15\%$) trariam alimentos ricos em proteínas, 17 ($\approx 65\%$) levariam comidas ou frutas com elevada quantidade de carboidratos e 5 ($\approx 20\%$) estudantes seriam responsáveis por mantimentos com alto valores de gorduras. Preferencialmente, alimentos *in natura* e pouco processados, por serem mais saudáveis e não requerer muito preparo e utensílios para seu consumo. A indicação dos estudantes de cada grupo alimentar se deu de forma voluntária, a escolha dos alimentos a serem consumidos foi realizada através de uma simples pesquisa na internet (Exemplo: "alimentos ricos em carboidratos") e o controle no consumo alimentar executado, em tempo real, por meio de aplicativos de celular.

Infelizmente, mesmo após definirmos as bases para realização da nova ação de experiência, situações alheias a nossa vontade fizeram com que não conseguíssemos realizar a atividade/experiência da forma planejada. As aulas seguintes coincidiram com o jogo do Brasil na Copa do Mundo, com os estudantes dispensados exatamente no horário da aula. Na semana seguinte, a maioria dos alunos avisaram previamente que não compareceriam, o que é uma particularidade de nossa escola, de que após as avaliações externas (realizadas no dia 29 e 30 de novembro de 2022) os estudantes param de comparecer as aulas, muitos devido a oportunidade de trabalho nas safras de final de ano, outros para ajudar os pais nas

atividades sazonais de plantio e colheita e os demais pelo que a escola historicamente promulga de que as avaliações externas finalizam o ano letivo.

Dessa forma, conseguimos apenas realizar uma última roda de conversa entre o professor e cinco estudantes, dos quais apenas três integravam a pesquisa. Propôs-se a eles que realizassem conjuntamente com o professor uma avaliação baseada no roteiro de observação (Apêndice I) e dialogassem sobre o que aprenderam na aula e como a utilização desses conceitos poderiam influenciar no desenvolvimento da nova ação de experiência (café da manhã saudável). Relembrados sobre os conceitos abordados na aula anterior disseram que o Guia Alimentar da População Brasileira (BRASIL, 2014) foi um bom instrumento para recordarem alguns conceitos que haviam visto na disciplina de Ciências, principalmente em relação aos alimentos *in natura*, minimamente ou ultra processados, tornando-se um bom indicador de quais alimentos deveríamos priorizar tanto na atividade quanto na vida. Além disso, os estudantes evidenciaram a importância de conhecerem seu metabolismo basal, especialmente pela ideia de que gastamos calorias mesmo em repouso, devendo levar esse conceito em consideração ao realizarem alguma dieta ou programa de exercícios. Nesse sentido, pelo que fora exposto, demonstraram uma compreensão razoável dos conceitos abordados, entendendo suas características e funcionamentos, sendo capazes de repetir suas definições, mesmo com dificuldade em lembrar termos específicos como metabolismo basal, utilizando-os na interpretação e planejamento das atividades.

Em relação aos procedimentos os estudantes entenderam satisfatoriamente o significado e objetivos das ações sugeridas, conseguindo estabelecer uma meta pessoal de calorias e escolher o alimento que deveriam trazer de acordo com a proporção de nutrientes previamente acordada, refletindo sobre a maneira de prepará-lo e consumi-lo, inclusive acerca de utensílios e informações a serem expostas de acordo com que fora externado pelos alunos na roda de conversa sobre o que teriam trazido e a forma como apresentariam as informações referente a calorias e proporções de nutrientes. Na roda de conversa os estudantes destacaram ainda a dificuldade que seria acompanhar o consumo em tempo real, mesmo utilizando aplicativos, sugerindo que esse procedimento poderia ser realizado após o evento, o que demonstra uma reflexão sobre a ação e a maneira de realizar as atividades, o que

evidencia a capacidade construir conhecimento através da observação e análise das próprias vivências.

No que se refere as atitudes, de acordo com as observações as atividades de leitura, pesquisa e cálculo não foram desenvolvidas com a mesma aplicação por todos, exigindo do professor um acompanhamento mais próximo e a realização da atividade conjuntamente com o estudante em alguns casos, apesar disso, não houve qualquer problema por parte dos alunos para o progresso da experiência ou do objetivo de aprendizagem sugerido, o que demonstra aceitação das normas estipuladas, interiorização das regras básicas de funcionamento e o desenvolvimento de conduta de acordo com o que fora acordado.

Todavia, a falta de realização da vivência (experimentação) após as reflexões realizadas não nos permitiu verificar o progresso da aprendizagem com relação a capacidade de autonomia na feitura das atividades (uso e apropriação), bem como a apropriação de conhecimentos para a realização da prática (Fruição), contrastando com a nítida evolução dos conhecimentos originados através da observação da vivência anterior (Reflexão sobre a ação), dos conceitos necessários para entender suas características e funcionamentos (Análise), das relações com relação diferentes contextos, principalmente referente a ética e estética presentes no diálogo entre alimentação saudável e práticas corporais (Compreensão) e da construção de conhecimentos originados nas rodas de conversa que possibilitaram a aprendizagem de valores e normas voltadas a democracia e convivência social (Construção de valores / Protagonismo).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a identidade da Educação Física contemporânea e a forma como legitima sua aprendizagem frente ao processo de educação, vivenciada e referenciada na prática educativa de um professor, contextualizada em uma realidade de escola do campo, mostrou-se uma missão complexa de investigação e análise, tornando-se um importante contraponto em relação as atuais propostas e abordagens da Educação Física para o ensino fundamental, em uma perspectiva de *indecibilidade* (SANTOS; NEIRA, 2019. p.14-15), contestação, questionamentos, com o intuito de acrescer o debate, exemplificar inquietações e fomentar o diálogo, não no sentido de restringir/determinar, mas de ampliar possibilidades.

A Educação Física é uma matéria dinâmica e pode se moldar a diferentes princípios, paradigmas, objetivos e interesses, o que requer cuidado ao privilegiar determinadas escolhas restringindo ou excluindo possibilidades interessantes. Os estudantes, a escola e até mesmo o ensino se adaptam as novas orientações e modelos mesmo que não alcancem os resultados desejados. Libâneo (2016) alerta que uma visão crítica das políticas educacionais evita a subordinação da educação às leis do mercado, a armadilha do discurso virtuoso preconizado pelo neoliberalismo e a visão utilitária das disciplinas escolares em favor de uma educação emancipatória do ser humano.

O debate ideológico sobre os objetivos de ensino e os “direitos de aprendizagem” dos estudantes reflete diferentes concepções de mundo e está diretamente relacionado a visão do papel formativo da escola. Esta postura ideológica materializa-se na concepção de educação e na matriz formativa que fundamentam as proposituras e precisam ser tornadas públicas, debatidas e dialogadas, a fim de evitar a redução da aprendizagem a uma lista de habilidades e objetos de conhecimentos padronizados (FREITAS, 2014). Este debate é crucial para a presença, legitimidade e carga horária da Educação Física na escola, como diligentemente nos aponta Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) ao relacionarem as dificuldades de reconhecimento, permanência e tempo/espço de nossa disciplina no currículo escolar ao trato pedagógico mais vinculado a saberes relacionados a experiência e cotidiano do que a conhecimentos de caráter teórico-conceitual, assim como pela relação estreita de suas práticas com o mundo do lazer, prática social com menos status se comparada ao mundo do trabalho e uma ação pedagógica impregnada de experiências estéticas,

corporais, grupais, relacionais e comunicativas, vivências essas de difícil codificação e avaliação da aprendizagem. Isso é especialmente verdadeiro sobretudo em um cenário educacional no qual a “boa educação” significa apenas ler e produzir dezenas de textos, assistir inúmeros vídeos, realizar diversas pesquisas utilizando a internet e ter boas notas em Língua Portuguesa e Matemática, principalmente nas avaliações externas, o que reforça uma compreensão da aprendizagem como processo prioritariamente individual e cognitivo.

Em contraste a essa abordagem, o presente trabalho baseou-se na experiência, sob a ideia de significação e sentido do que nos acontece (LAROSSA, 2002), na transformação social e mobilização dos estudantes para a construção de alternativas para os problemas que emergiram, apoiando-se no desenvolvimento da solidariedade, na valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo, bem como no diálogo e respeito à diversidade opiniões/ideias. Construindo assim, uma práxis dialógica (FREIRE, 1996; 2021), que se opõem a padronização da cultura escolar, fundamentando-se em uma proposta formativa que não se restringe ao cognitivo, mas que inclui, além desta, todas as dimensões do conhecimento, o contexto, a alteridade e as lutas sociais pela transformação da sociedade, alinhando-se a um pensamento complexo da realidade (MORIN, 2000; 2005; 2013).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica e documental, que se configurou como a fase de problematização/exploração da ação participante, nos levaram a refletir sobre o potencial significativo da disciplina, seja em uma perspectiva cognitiva ou humanística de aprendizagem, através da qual pudemos observar que os documentos oficiais não contemplam todas as suas possibilidades e restringem sua atuação ao campo cognitivo priorizando muito mais competências e habilidades de língua portuguesa (reconhecer, identificar, diferenciar, descrever, classificar, entre outras) do que a construção de diferentes experiências corporais, pensamento anteriormente externando por Neira (2018) e Betti (2018). Além disso, tanto a BNCC (BRASIL, 2018), o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), quanto o Currículo em Ação (SÃO PAULO, 2021) destacam inúmeras práticas, muitas vezes, sem o critério de exequibilidade e não considerando as diferentes realidades, possibilidades e sujeitos, acarretando diferentes experiências educativas entre as escolas impossibilitando um patamar comum de aprendizagem (direito de aprendizagem) e/ou a transformação da Educação Física em um discurso sobre o movimento como já alertavam Betti (1994)

e Darido (2019), através da prioridade de textos, vídeos e imagens em relação as vivências das práticas corporais. Tendo em mente o conceito de equidade, que está relacionado à justiça e ao respeito à igualdade de direitos, e visa garantir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades e recursos para alcançar objetivos comuns (DICIO, 2023), é inadmissível aceitar a ideia de que certas práticas são viáveis em alguns locais, mas não em outros. Nos entristece saber que alguns estudantes podem experimentar um objeto de estudo em todas as suas formas e dimensões, enquanto outros não têm essa oportunidade, ou que apenas vivenciem narrativas ou dissertem sobre a experiência de outros (FREIRE, 2021). Imagine se um professor de português aceitasse que a leitura é possível em alguns lugares, mas não em outros?

Outrossim, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e Currículo em Ação (SÃO PAULO, 2021) acentuam alguns problemas já presentes na BNCC (2018), priorizando as práticas culturais ao invés do desenvolvimento do sujeito/cidadão e privilegiando a apresentação de novas práticas, sua classificação, ordenação, compreensão intelectual da modalidade e contexto do que a construção de vivências que destaquem as relações humanas e criem oportunidades de diálogo e cooperação. Os documentos priorizam experiências individuais, seja pela exacerbada dedicação a estratégias intelectivas ou pela escolha de atividades que independem das ações de outros para o aprendizado, carecem assim, de experiências significativas do conviver humano.

Ademais, os referidos documentos aglomeram diversas unidades/temas em um mesmo espaço/tempo curricular, devido a nova classificação das modalidades esportivas, além de priorizar novas práticas em detrimento a temas mais tradicionais, mesmo com pouca produção acadêmica sobre os novos assuntos, bem como apresentam baixa continuidade de temas ou conteúdos ao longo de todo o ensino fundamental anos finais, com muitas práticas estudadas apenas em um bimestre durante esse período, o que favorece apenas os que têm familiaridade com o assunto, acentuando as diferenças, relegando aos demais um papel passivo e/ou teórico.

Da mesma maneira, consideramos que o vínculo da Educação Física à área de linguagens restringe sua ação pedagógica ao delimitar marcos conceituais que a classificam dentro de determinado corpo teórico, assim como, estreitam suas relações com apenas algumas disciplinas, com pouca justificativa para esta nova estrutura (NEIRA, 2018) ou com discursos muito amplos que caberiam a qualquer componente

curricular. Isso demonstra o interesse em condicionar a disciplina a certos limites, subjugá-la a uma única concepção, ao transformá-la em apenas reflexão ou texto, sem que possa crescer, desenvolver e pleitear mais espaço e tempo no currículo, ajustando-se assim, aos padrões tecnocráticos, avaliativos e estruturais.

No entanto, os apontamentos realizados anteriormente serviram de base para a criação de um plano de ação que, além de identificar inconsistências nas proposições oficiais, propôs soluções fundamentadas no conceito de flexibilização e autonomia curricular. Essa abordagem busca proporcionar um processo de gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, dando centralidade à escola, seus estudantes e professores nas escolhas e no desenvolvimento das aprendizagens (PORTUGAL, 2017).

Ao considerar os documentos oficiais como base, nosso objetivo não foi apenas criticá-los, mas sim destacar uma interpretação da Educação Física como componente curricular, fazendo uso dos próprios documentos, referenciando os preceitos destacados nas DCNs (BRASIL, 2013) de que a matriz curricular deve ser desenvolvida de maneira dinâmica e articulada entre os componentes obrigatórios e diversificados, sob as perspectivas transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar de ensino, alinhando-a às oito dimensões do conhecimento propostas na BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, nosso estudo planeou uma compreensão complexa (MORIN, 2000; 2005; 2013; 2020) da práxis da Educação Física representada por um núcleo singular que simboliza sua especificidade baseada na ação e experiência (Experimentação, uso e apropriação, fruição), diferenciando-a das demais disciplinas pelo seu aspecto vivo, primordial e visceral. Foram, portanto, envolvidas outras dimensões do conhecimento comum a qualquer componente curricular (análise, reflexão, compreensão, protagonismo e construção de valores) que retratam a transdisciplinaridade da disciplina ao utilizar-se de metodologias e estratégias de outros componentes para explicar e refletir sobre a ação/experiência. Tal procedimento gera temas em comum que podem produzir elementos de ligação entre a Educação Física e as demais disciplinas o que caracteriza sua face interdisciplinar. Embora tenhamos levantado um tema interessante para ser debatido na área, não conseguimos aprofundar tanto quanto gostaríamos nos conceitos e na caracterização da Educação Física sob a perspectiva do pensamento complexo de Morin (2000;

2005; 2013; 2020). Diante disso, acreditamos que há espaço para que futuros trabalhos acadêmicos se aprofundem nessa temática e contribuam para uma compreensão mais ampla e, conseqüentemente, para o aprimoramento da área.

Dessa forma, entendemos que a cultura corporal de movimento transcende os limites da área de conhecimento, ela também é linguagem, porém não apenas leitura, forma de comunicação ou conjunto de signos, símbolos e códigos, abrange o uso de todas as dimensões do conhecimento em prol de uma ação. A Educação Física mantém relação com todos os aspectos do direito a aprender (liberdade, dignidade, inserção e acesso aos bens sociais, artístico e culturais, significando o direito a saúde, ao lazer, ao esporte, ao respeito e à integração familiar e comunitária) e se articula com o conhecimento e saberes produzidos nos diferentes “*âmbitos de referência*” que compõem as práticas socialmente construídas que constituem os conhecimentos escolares do currículo (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, foi proposta uma Educação Física para além de uma visão cognitivista de aprendizagem, uma experiência que se torna reflexão e se transforma em uma ação no mundo, pois coloca o estudante em contato com conhecimentos e formas de vivenciá-los que nenhum outro componente curricular ou instituição conseguiria propiciar. A aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, nas quais sujeitos de diferentes origens, gêneros, contextos, etnias, religiões, características e capacidades realizam atividades conjuntamente, aprendendo não só com o professor, mas também com o outro, com saberes não somente teorizados ou abstraídos, mas corporificados em situações reais presentes no cotidiano e nas diferentes realidades do educando.

Aliás, nossa experiência sempre se baseou em atividades práticas e corporais, com movimento sendo uma parte fundamental na maioria das ações propostas. Mesmo quando as atividades não envolviam movimento diretamente, como no caso da alimentação saudável, elas mantinham uma relação direta com o sujeito, ou seja, o estudante enquanto corporeidade e corpo em movimento. Durante nosso estudo, dedicamos a maior parte do tempo das aulas ao movimento e às vivências corporais, no entanto, em uma dissertação, pelas características peculiares desse gênero textual, as reflexões provenientes da experiência ganham maior ênfase e destaque.

A organização didática que inspirou o plano de ação dessa dissertação foram os temas geradores de Paulo Freire (2021), pois sua educação dialógica é a que mais

se aproxima das ideias e princípios defendidos, sobre as especificidades da Educação Física, necessidades e interesses dos estudantes e contexto da escola. O plano de intervenção foi sistematizado na ação e experiência, por entender que a Educação Física tem uma práxis diferenciada das demais disciplinas, centrada na experimentação, uso e apropriação, fruição das práticas culturais corporais.

As demandas culturais e sociais dos estudantes pautaram as primeiras aulas, destacando-se o contexto de escola do campo e as especificidades geracionais para a escolha de práticas da cultura corporal de movimento como temas geradores de uma ação pedagógica. O contexto de uma escola de zona rural abrange duas concepções: uma “urbanocêntrica” na qual os processos de formação no campo ainda são entendidos como apenas extensão da educação às populações rurais e outra que compreende o ambiente rural como artífice de cultura, sociedade, economia e política (TORRES, 2022; ANTÔNIO; LUCINI, 2007), ambas representadas na realidade escolar, principalmente para os alunos e alunas em transição do ensino fundamental para o médio. Nesta última etapa da escolarização básica no campo, reside a difícil escolha dos estudantes entre se fixar no campo trabalhando nas atividades profissionais da região ou buscar novos horizontes e oportunidades.

Ademais, no estudo realizado, as duas concepções de educação mencionadas anteriormente, presentes em um contexto de escola de campo, apresentaram-se de maneira complexa, interdependentes e interrelacionados. Interdependentes, pois, traziam para o debate situações e temas presentes tanto em uma escola de zona rural quanto em uma escola dos centros urbanos, sofriam a mesma influência, não sendo possível fazer distinção entre os contextos, ou apresentar o que de rural existia. Essa inter-relação se mostrou presente pelo fato de que muitos estudantes não tinham acesso aos bens culturais e temas destacados, ou seja, apesar de compartilharem as mesmas influências, o desenvolvimento das ações era diferente, pois a escola, devido as suas características, tem um papel de centralidade na promoção e desenvolvimento desses bens culturais. Estes aspectos se alinham com o pensamento de Morin (2000; 2013) de que o conhecimento é pertinente quando explicita o global e o contexto, ilustrando o princípio de unidade/diversidade, bem como os de Larrossa (2002), que destaca a importância de desenvolvermos na escola experiências, entendendo que o acontecimento é comum, mas a experiência é singular.

Outrossim, as especificidades geracionais refletiram a diversidade entre os estudantes, principalmente em relação aos objetivos e finalidades da escola em suas vidas, os diálogos explanaram diversos sentimentos, inquietações e amadurecimento, adolescentes e jovens, vivendo suas transformações, escolhas, conflitos, suas experiências, muitos deles já no mundo do trabalho, outros sonhando, mas todos vislumbrando o futuro.

As conversas iniciais apontaram que o conhecimento é histórico, tem significado em determinada época e contexto, questionados sobre o papel da Educação Física na escola, os estudantes descrevem a disciplina como algo dinâmico que envolve movimento, na qual você *aprende fazendo* através de situações que concretizam os temas estudados, alegam que a disciplina não trata apenas de assuntos que serão utilizados no futuro, e sim, de atividades que lhes têm sentido no agora, além disso, questionam as demais disciplinas em relação a um ensino mecânico de copiar da lousa, assistir vídeos ou slides e responder questões no caderno. Esses pensamentos encontram embasamento na historicidade do saber e no caráter histórico da curiosidade destacados por Freire (1996), ao propor que os professores respeitem a leitura de mundo do educando, bem como nas reflexões de Vago (2009), que firma a necessidade de cuidarmos de nossas infâncias, adolescências e juventudes em sua condição de sujeito de um presente, e não de um futuro hipotético.

Nesse sentido, as escolhas dos temas e criação de quadros síntese dos pontos a serem melhorados (situações limites e possíveis aprendizagens) dentro de uma proposta dialógica de ensino, de certo modo, corrobora o pensamento de Darido (2019) de ensinar o contexto em que se apresentam as aprendizagens ensinadas, empreendendo esforços para relacionar a dimensão da experiência corporal com os conhecimentos sobre essas práticas culturais, articulando as diferentes dimensões do conhecimento. De certa forma, os estudantes acreditam que as diversas atividades fazem parte do seu processo de formação e amadurecimento, ou seja, é um marco participar das aulas, interagir com os colegas, desenvolver projetos e jogar pela e na escola. Isso gera a busca por uma maior competência, melhor entendimento das ações e participação mais qualificada, principalmente em uma escola de zona rural que pelas distâncias dos grandes centros, detém um papel de centralidade nas ações culturais e sociais de toda a comunidade.

O foco na ação/experiência, principalmente no plano de ação, fez com que nosso objetivo de listar e classificar as aprendizagens significativas em Educação Física se associa-se mais aos temas, objetos de estudo e práticas da cultura corporal de movimento do que as habilidades, competências ou matriz pedagógica específica, principalmente devido ao grande número de possibilidades que poderiam ser descritas e por termos o intuito de facilitar a compreensão dos estudantes em relação a suas aprendizagens. Conseguimos mobilizar a reflexão, contribuímos com debate, todavia ampliou-se as possibilidades, ao invés de especificar ou delimitar um grupo de aprendizagens que julgássemos significativas, o que representa o limite de nosso trabalho e pauta a ser sugerida em outros estudos.

Essa dificuldade fez com que coadunássemos os apontamentos dos estudantes em relação ao que deveriam aprender em Educação Física com as oito dimensões do conhecimento sugeridas na BNCC (BRASIL, 2018) para que pudéssemos identificar conhecimentos prévios, vivências, facilidades e dificuldades, traçando assim, um plano de trabalho conjunto, participativo e cooperativo. As experiências desenvolvidas apontaram que quanto maior conhecimento sobre o assunto, mais específica se torna a ação pedagógica. Em nosso estudo a temática que os estudantes possuíam mais noções, informações e fundamentos, que abrangiam diversas dimensões do conhecimento, foi a que os estudantes destacaram maior necessidade de aprendizado em uma única dimensão do conhecimento, a construção de valores, que remete diretamente ao *saber conviver*. Mesma dimensão destacada em outra prática elegida pelos estudantes, mas que fora escolhida como objeto de estudo pelo tempo restrito de desenvolvimento que tínhamos, pois, apesar de apresentar necessidade de aprofundamento em diversas dimensões do conhecimento, não havia tempo hábil para contemplar todas as aprendizagens que se faziam necessárias, optando-se, então, por desenvolver a convivência. Assim, destacou a fundamental relação da práxis em Educação Física com o *saber conviver* asseverando que é mais do que um simples fazer ou conhecer/reconhecer uma prática cultural.

De certa forma, estes resultados nos fazem concluir que a Educação Física é uma prática social, pois em suas ações se destacam as relações do conviver humano, com sua práxis se desenvolvendo através das interações entre os sujeitos, contrapondo-se ao ensino mecânico e individual, de leitura, produção de texto,

resposta e registro de questões. Quando penso única e exclusivamente em uma determinada prática da cultura corporal o conhecimento me parece banal se comparado a outros conteúdos trabalhados na escola. Por exemplo, é mais relevante saber realizar uma multiplicação do que conhecer a classificação dos esportes. Contudo quando relacionamos essa prática corporal ao saber conviver, ela torna-se fundamental e talvez tão ou mais relevante do que a leitura e a escrita.

Em contrapartida, a prática nos mostrou que quanto mais desconhecido assunto maior a necessidade de articulação entre as diferentes dimensões do conhecimento. Para que a atividade sobre alimentação saudável (Experimentação/uso e apropriação) fosse realizada foi necessária a apresentação de alguns conceitos para melhor compreensão do assunto (reflexão), utilização de ferramentas tecnológicas e metodologias de outras disciplinas, como equações matemáticas, textos e tabelas (análise e compreensão), que orientassem uma melhor experiência (Fruição), um trabalho cooperativo mais organizado, inteligível e com melhores resultados (construção de valores/protagonismo).

Os resultados nos deram indicativos de que a ação pedagógica da Educação Física mantém relações estreitas com uma perspectiva transdisciplinar, que possivelmente, se tempo houver, pode configurar-se em um trabalho interdisciplinar envolvendo diversas áreas e disciplinas. Além disso, mostrou-se possível alinhar as perspectivas cognitivas e histórico-crítica, sem escolher uma única corrente de aprendizagem, pois através das experiências realizadas, utilizando uma perspectiva histórico-crítica nas duas primeiras atividades e uma concepção mais cognitiva na última, percebemos, que muitas vezes, as diferentes linhas de pensamento se complementam e convergem para um objetivo comum que é a aprendizagem do estudante.

Neste estudo, ressaltamos as dimensões do conhecimento propostas pelo componente de Educação Física na BNCC (BRASIL, 2018), mesmo não existindo referências anteriores na literatura da área, o que caracteriza como algo construído exclusivamente para o documento, fruto das reflexões dos autores. Essas dimensões (experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão, análise e compreensão, construção de valores e protagonismo) se contrapõem, desde que refletidas e evidenciadas, a própria tendência do documento, especificamente da nossa disciplina, em privilegiar os aspectos cognitivos de reconhecimento, identificação, diferenciação

e classificação das práticas corporais, evitando que as aulas transformem-se num discurso sobre o movimento ou apenas uma reflexão teórica desconexa da prática (DARIDO, 2019). Destaca-se assim, a relevância dos professores de Educação Física na articulação dessas diferentes perspectivas do conhecimento e seu papel fundamental nos processos de formação humana.

Desta forma, ao refletirmos sobre o trabalho de professores de diferentes áreas de conhecimento¹⁰ e como eles ministrariam aulas de Educação Física, ou versariam sobre temas da cultura corporal, possivelmente restringiriam suas ações a poucas dimensões do conhecimento (reflexão, análise e compreensão) e limitariam suas práticas a meios que lhes são mais comuns, privilegiando apenas uma perspectiva cognitiva da aprendizagem. Um professor de português ainda trabalharia à sua maneira, faria uma leitura sobre algum tema da cultura corporal de movimento, desenvolveria os aspectos estruturais do texto, auxiliaria sua interpretação e exigiria uma produção textual novamente para avaliação. O professor de matemática, por sua vez, apresentaria uma equação matemática representando algo relacionado alguma modalidade esportiva (calcular a área da quadra), a desenvolveria e solicitaria que o aluno a reproduzisse novamente em uma prova ou tarefa. Por outro lado, considere a possibilidade de um professor de Educação Física ter a carga horária de uma dessas disciplinas, a variedade de experiências do se-movimentar que desenvolveria, a diversidade de modalidades e atividades corporais que poderiam ser apresentadas aos alunos, as diferentes concepções de Educação Física que seriam abordadas, os projetos de ensino que seriam desenvolvidos e as inúmeras possibilidades de aprendizagem que realizaria. Alguns podem entender que estamos conferindo à Educação Física um papel que não é dela, no entanto, acreditamos (com todo o significado que a palavra denota) que a Educação Física tem a possibilidade, e esse é o nosso *esperançar*, em “*ser mais*”, desenvolvendo através da consciência crítica o entendimento de como as coisas são e um vislumbre de como podem ser (FREIRE, 2021).

¹⁰ A comparação entre a práxis da Educação Física e de outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, se faz necessária para destacar a importância de abordagens pedagógicas diferenciadas e reconhecer o potencial único da Educação Física como disciplina. Essa comparação não tem a intenção de diminuir a relevância de outras disciplinas, mas sim de enfatizar a especificidade da Educação Física no contexto educacional. Ao comparar a Educação Física com outras disciplinas, é possível destacar a diversidade de experiências que podem ser proporcionadas aos estudantes e ressaltar sua relevância para a formação integral desses estudantes.

Desse modo, entendemos ser consenso que a principal dificuldade da Educação Física é o espaço/tempo curricular, uma disciplina com vasto potencial significativo, congênere ao conviver, integrada às diversas dimensões do conhecimento, interligada transdisciplinar e interdisciplinar a outras disciplinas pelo compartilhamento de metodologias, que comporta aulas no período regular, como também em horários alternativos, engajada a estratégias que envolvem alteridade, coeducação, religação e ação no mundo, tem sua práxis pedagógica restringida pelos poucos minutos concedidos a disciplina.

As contribuições deste estudo para a nossa disciplina estão no chamamento para a reflexão sobre novas possibilidades e retorno a *uma vivência impregnada do sentir e relacionar-se* (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75). Entre essas novas possibilidades a busca por uma Educação Física que não negue o esclarecimento crítico, contudo não a restrinja à razão e o desenvolvimento de uma práxis que dialogue com os diferentes saberes de nossa disciplina (GARIGLIO, ANTÔNIO JUNIOR; OLIVEIRA, 2017). Assim como, o compreender-se como prática social preocupada com o estudante e seu contexto, impregnada de respeito aos diferentes significados atribuídos as práticas corporais e as e as diversas maneiras de realizá-las, pois revelam identidades, guardam e expressam sentimentos, sendo marcadas e atravessadas por valores éticos e estéticos que expressam modos de viver e conviver na escola (VAGO, 2009). Tais proposições estão apoiadas na indubitabilidade de que, como experiência humana, a educação é uma forma complexa de intervenção no mundo, dialeticamente contraditória, envolvendo assim, mecanismos de reprodução e meios para transformar a sociedade (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

- ALFREY, L.; O'CONNOR, J. Critical pedagogy and curriculum transformation in Secondary Health and Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 25, n. 3, p. 288-302, mar., 2020. DOI: 10.1080/17408989.2020.1741536. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2020.1741536>. Acesso em: 15 set. 2021.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Educação do campo, cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**, v.27, n.72 São Paulo; Cortez; Campinas, CEDES, 2007.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.
- BARROS, A. M. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do Currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108695/000764370.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3)
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, Ano IV, v. 1, p. 156-175, Jul. 2018.
- BETTI, M. Educação Física e Cultura Corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas: Educação Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, dez. 2005b.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 73- 81, 2002.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural do Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/banco-de-monografias-sobre-a-diversidade/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil/view>. Acesso em: 08 de mar. 2022.

BOEMER, M.R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. *Revista latino-americana de enfermagem*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 83-94, 1994.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A base nacional comum curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org). **Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 67-80.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação, n. 125). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#content-lei>. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=105. Acesso em: 10 abr. 2022.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da educação física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019.

CARRANO, P. **Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-nobrasil>. Acesso em: 25 Jun. 2021.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1989.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, Maringá, PR, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20265

COSTA, M.; DE ALMEIDA, F. Q. A Educação Física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 22, n. 01, p. 1-12, 2018.

DARIDO, S. C. A Avaliação da Educação Física na Escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. v. 6. Bloco 2. p. 127-141. 176p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <https://goo.gl/N2LYPU>. Acesso em: 12 jul. 2018.

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3)

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/linguagem>. Acesso em: 26 jun. 2021.

DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aprendizagem/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/significativo/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

E.E. “JOSÉ BALTAZAR DE SOUZA”, *Proposta Pedagógica* [documento institucional]. São Miguel Arcanjo, São Paulo, 2022. 64 p.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FEU, S.; GARCÍA-RUBIO, J.; GAMERO, M. G.; IBÁÑEZ, S. J. Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. **PLOS ONE**, v. 14, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212833>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0212833>. Acesso em: 15 set. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: 3. ed. Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 76 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> Acesso em: 26 jun. 2021.

GARIGLIO, J. Â.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 26 jun. 2021.

GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIL, A. C. O projeto na pesquisa fenomenológica. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, nº 4, 2010, Rio Claro. **Anais**. Unesp-Rio Claro; 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/44.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GIL-ARIAS, A.; CLAVER, F.; PRÁXEDES, A.; DEL VILLAR, F. D.; HARVEY, S. Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. **European Physical Education Review**, v. 26, n. 1, p. 36-53, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X18816997>. Acesso em: 15 set. 2021.

GIL-ARIAS, A.; DILOY-PEÑA, S.; SEVIL-SERRANO, J.; GARCÍA-GONZÁLEZ, L.; ABÓS, Á. A Hybrid TGfU/SE Volleyball Teaching Unit for Enhancing Motivation in Physical Education: A Mixed-Method Approach. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/1/110/htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

GIL-ARIAS, A.; HARVEY, S.; CÁRCELES, A.; PRÁXEDES, A.; DEL VILLAR, F. Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. **PloS one**, v. 12, n. 6, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0179876>. Acesso em: 15 set. 2021.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L.H. F.; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.4, p. 29 -38, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da

formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Curitiba, v. 1, p. 9-24, 2009.

GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GUIMARÃES DE PAULA, M. V.; SUANNO, J. H. Transdisciplinaridade e educação física escolar: reflexões para o desenvolvimento humano. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 437–453, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i1.42323. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42323>. Acesso em: 26 jun. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRIS, J. A.; BENEDICT, F. G. A biometric study of basal metabolism in man. **Publication no. 279**. Washington, DC: Carnegie Institution of Washington, 1919.

HILDEBRANT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino de educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/13/0?ano=2020>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Percentual de população ocupada**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-miguel-arcanjo/panorama>. Acesso em: 13 mar. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-miguel-arcanjo/panorama>. Acesso em: 13 mar. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Receitas realizadas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-miguel-arcanjo/panorama>. Acesso em: 13 mar. 2022.

IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. **Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social-IPVS**. São Paulo: IPVS, 2010. Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/index.php>. Acesso em: 13 mar. 2022.

KASPER, K. M. Educação, alteridade, corpo e pensamento. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LADEIRA, M. F.T.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p. 31 - 39, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n1/Ladeira.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LAROSSA, J. **Tremores**: notas sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**. Florianópolis, v.6, n.73, p.01-23, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/142/75>. Acesso em: 15 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816-840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 15 set. 2021.

LOURENÇO, S. S.; MENDONÇA, V. M. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. **Filos. e Educ.**, Campinas, v.10, n.3, p. 530-547, 2018.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Legados do esporte brasileiro**. 1. ed. Florianópolis: EDUESC, 2014.

MARTINS, D.; PAULO, L.; MENDES, O.; MENINO, H. Metodologia de trabalho de projeto no contexto de autonomia e flexibilidade curricular: estudo de caso numa turma de 1º ano. In: ALVES, D. C. D.; PINTO, H. G.; DIAS, M. I. P. S.; GILLAIN MUÑOZ, R.; ABREU, M. O. de J. A. (Org.). **VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação**. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 2019. ISBN 978-989-8797-29-2. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/4100>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MARTINS, G.A. **Estatística Geral e Aplicada**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.
MATTHIESEN, S. Q. *et al.* Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.7, n.2, p. 129-139, 2008.

MOREIRA, M.A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre; Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, 2014.

NEIRA, M.G. Análise dos currículos estaduais de educação física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 233-254, 2015.

NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.
Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>.
Acesso em: 20 mai. 2021.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B. de; PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular**. 2. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2015.

PORTUGAL. Despacho n° 5908, 05 de julho 2017. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. **Diário da República**, 2.ª série, n. 128, jul. 2017. Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/despacho_5908_2017.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

PORTUGAL. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016. ISBN 978-972-742-404-7. Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/111/98>. Acesso em: 01 abr. 2022.

ROLDÃO, M. do C.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa: Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/gest%C3%A3o-curricular-para-a-autonomia-das-escolas-e-professores>. Acesso em: 09 dez. 2021.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 11, n. 3, p.167-178, 2005.

SANTOS, I. L. dos; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20160168, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Criação na delegacia de ensino de Itapetininga, na cidade de São Miguel Arcanjo, da EEPG: (Agrupada) do Central Parque do Gramadão. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 fev. 1978.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em ação: Educação Física**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. v. 01, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/WEB_Livro-1-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-3.pdf. Acessado em: 20 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em ação: Educação Física**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. v. 02, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/EF_EDF_CP_6AO9_Completo_9P.pdf. Acessado em: 20 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acessado em: 20 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular do estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Resolução de 01 de março de 1989. Transformando, com fundamento no Decreto 7.400 de 30 de dezembro de 1975, a escola EEPG (Rural) José Baltazar de Souza, jurisdicionada à Divisão Regional de Ensino de Sorocaba. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 mar. 1989.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 107 de 28 de outubro de 2021. Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 out. 2021. p. 17 a 19.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 136 de julho de 1999. Dispõe sobre a implantação do ensino médio em escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, n. 27, São Paulo, 07 jul. 1999. p. 01 e 13.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 27 de 27 de janeiro de 1989. Dispõe sobre autorização e instalação de Curso de Suplência em escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 jan. 1989.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guias curriculares: propostas para as matérias do núcleo comum do Ensino do Primeiro Grau**. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1975.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SIERRA-DÍAZ, M. J.; GONZÁLEZ-VÍLLORA, S.; PASTOR-VICEDO, J. C.; LÓPEZ-SÁNCHEZ, G. F. Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education. **Front. Psychol.**, v. 10, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02115/full>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C. **Planejando o trabalho docente**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Trata-se do texto 2 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 03 Ago. 2021.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOARES, C.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física** [Coletivo de Autores]. São Paulo: 2. ed. rev. Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TORRES, M. R. **Educação do Campo**: por uma superação da Educação Rural no Brasil. Orientador: Willian Simões. 2022. 15f. Monografia (Curso de Especialização em Educação do Campo-EaD), Universidade Federal do Paraná, Goioerê, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/38662>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 03 fev. 2022.

VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. “Fútbol callejero”: processos educativos emergentes da prática social da mediação. **Kinesis**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2017. DOI: 10.5902/2316546426371. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/26371>. Acesso em: 12 ago. 2022.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122255/000813226.pdf?seq>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE I – Roteiro de Observação

Roteiro de Observação

Instrumento de pesquisa pautado nos textos de Darido (2012) e Zabala (1998) sobre como avaliar a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, sob a premissa da formulação de novas estruturas cognitivas e integração a realidade, critérios utilizados anteriormente na pesquisa para determinação das aprendizagens significativas em Educação Física.

*Obrigatório

1. Data da observação *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Observação da experiência inicial

2. O que pode ser aprendido? Quais as dificuldades?

Marque todas que se aplicam.

	Dificuldade / requer atenção	Compreensão básica / participação efetiva	Boa compreensão / participação qualificada
Experimentação	☐	☐	☐
Uso e apropriação	☐	☐	☐
Fruição	☐	☐	☐
Compreensão	☐	☐	☐
Análise	☐	☐	☐
Reflexão sobre a ação	☐	☐	☐
Construção de valores	☐	☐	☐
Protagonismo Comunitário	☐	☐	☐

Observação das unidades didáticas e nova realização da experiência (final)

3. Aprendizagem observada:

4. Em relação aos conceitos/princípios, os alunos...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Entenderam o significado?	☐	☐	☐	☐	☐
São capazes de repetir sua definição?	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizam-no para a interpretação, compreensão ou exposição de uma situação ou fenômeno?	☐	☐	☐	☐	☐
Fazem uso em qualquer contexto que o requeira?	☐	☐	☐	☐	☐

5. Em relação aos procedimentos, os alunos...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Realizaram as ações sugeridas?	☐	☐	☐	☐	☐
Entenderam o significado/objetivos/ fins das ações sugeridas?	☐	☐	☐	☐	☐
Conforme exposto por Zabala (1998) houve a exercitação múltipla para o domínio competente?	☐	☐	☐	☐	☐
Refletiram sobre a maneira de realizá-los, as condições para seu uso e suas funcionalidades?	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicaram em contextos diferenciados?	☐	☐	☐	☐	☐

6. Em relação as atitudes, os alunos...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Elaboraram critérios para reger sua atuação, avaliação de si mesmo e dos outros?	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolveram condutas de acordo com valores determinados?	☐	☐	☐	☐	☐
Aceitaram as normas estipuladas pelo grupo?	☐	☐	☐	☐	☐
Refletiram sobre a normas desenvolvidas e compartilhadas pela coletividade?	☐	☐	☐	☐	☐
Interiorizaram as normas, aceitando-as como regras básicas de funcionamento?	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicaram em seus diferentes contextos?	☐	☐	☐	☐	☐

7. Observações Gerais (fatos não previstos que merecem análise).

Referências

DARIDO, Suraya Cristina. A Avaliação da Educação Física na Escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. v. 6. Bloco 2. p. 127-141. 176p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <https://goo.gl/N2LYPU>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE II – Lista de conhecimentos de interesse

Educação Física: Lista de conhecimentos de interesse.

O que você gostaria de experienciar?	Nível de significação										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alimentação saudável											
Arvorismo											
Atletismo											
<i>Badminton</i>											
<i>Baseball</i>											
<i>Basejump</i>											
Basquetebol											
Bike											
Biodança (Ginástica)											
Bioenergética (Ginástica)											
BMX (Bicicleta acrobática)											
Bocha											
Bolero											
Boliche											
Boxe Chinês											
Canoagem											
Capacidades Físicas											
Capoeira											
Caratê											
Ciclismo											
Conhecimento sobre o corpo											
Corrida de aventura											
Corrida de orientação											
Críquete											
Croquet (precisão)											
Crossfit											
Curling											
Danças de rua											
Danças de salão											
Danças de salão caribenhas											
Danças urbanas											
Dodgebal (queimada)											
Escalada <i>Boulder</i>											
Escalada <i>Lead</i>											
Escalada <i>Speed</i>											
Esgrima											
Esporte de Combate											
Eutonia (Terapia holística)											
Forró											
<i>Freestyle/Break</i>											
<i>Frisbee</i>											
<i>Funk</i>											
Futebol americano											
Futebol de campo											
Futsal											
Ginástica artística											
Ginástica de condicionamento											
Ginástica de conscientização corporal											

Lista formulada com base no "Currículo Paulista" (SÃO PAULO, 2019) e no material de apoio "Currículo em Ação" (SÃO PAULO, 2021)

Educação Física: Lista de conhecimentos de interesse.

O que você gostaria de experimentar?	Nível de significação										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ginástica Rítmica											
Golfe											
Handebol											
HIIT (Ginástica)											
Hip Hop											
House dance/Krump											
Ioga											
Jiu-Jitsu											
Jogo de taco/betis											
Jogos de tabuleiro											
Jogos eletrônicos											
Judô											
Kendo											
Kung-fu											
Levantamento de peso											
Locking /Popping											
Luta Majoara											
Maculelê (luta)											
Merenge (Dança)											
Método Feldenkrais (Ginástica)											
MMA											
Mountain bike											
Muay Thai											
Nado sincronizado											
Pádel (raquete em duplas)											
Pagode (dança)											
Paintball											
Parkour											
Patinação artística											
Patinação de velocidade											
Patins											
Pelota basca (raquete/bastão e parede)											
Peteca											
Pilates											
Polo Aquático											
Rapel ou escalada											
Raquetebol											
Remo											
Ringo (Frisbee / disco)											
Róquei sobre a grama											
Rúgbi											
Rumba (dança)											
Salsa (dança)											
Saltos ornamentais											
Samba											
Samba de Gafieira											
Samba Rock											
Saúde e hábitos de vida saudáveis											

Lista formulada com base no "Currículo Paulista" (SÃO PAULO, 2019) e no material de apoio "Currículo em Ação" (SÃO PAULO, 2021)

Educação Física: Lista de conhecimentos de interesse.

O que você gostaria de experienciar?	Nível de significação										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sertanejo											
Skate											
Slackline											
Softbol											
Squash											
Sumô											
Taekondo											
Tai chi chuan											
Tango											
Tarracá (luta)											
Tchoukball											
Tênis de Campo											
Tênis de Mesa											
Tiro com Arco											
Tiro esportivo											
Tirolesa											
Treinamento físico											
Vôlei de praia											
Voleibol											

Lista formulada com base no "Currículo Paulista" (SÃO PAULO, 2019) e no material de apoio "Currículo em Ação" (SÃO PAULO, 2021)

APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Seu (Sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada **“Educação Física em uma escola do campo: uma experiência de complexidade dialógica”** que será desenvolvida pelo professor Osni Cecco Junior, RG 28.659.234-4, mestrando junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, campus de Rio Claro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Candida Soares Del-Masso, docente junto ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF.

O objetivo da referida pesquisa é investigar a identidade da Educação Física contemporânea, seus sentidos e significados frente aos processos de humanização e socialização. Reconhecer quais aprendizagens, proporcionadas por este componente curricular, são mais significativas e relevantes aos educandos ao longo do ensino fundamental. Identificar e analisar as principais vertentes pedagógicas da Educação Física contemporânea sob uma perspectiva fenomenológica da prática educativa. Examinar dialeticamente os currículos propostos pelos órgãos governamentais, preferencialmente, as construções didáticas apresentadas ou sequências didáticas. Sugerir novos mecanismos de resignificação da prática pedagógica, que coloquem o papel do professor em destaque, apresentando estratégias para personalização das diversas propostas ao perfil docente e realidade escolar. Construir subsídios para auxiliar o professor na elaboração de sequências didáticas, significativas ao educando, que melhor equacionem a relação tempo e aprendizagem.

O presente projeto traz como benefícios a reflexão sobre o papel da Educação Física frente aos processos de humanização e socialização, fomentando o debate sobre quais aprendizagens proporcionadas por este componente curricular são mais significativas aos estudantes, procurando determinar sua identidade não mais pelos conteúdos tradicionalmente apresentados e sim pelas aprendizagens que promove.

Caso seu (sua) filho (a) aceite fazer parte desta pesquisa deverá participar das aulas de Educação Física normalmente, desenvolvendo as atividades propostas pelo professor, pois o intuito da pesquisa é verificar o que foi aprendido e sua aplicação em diferentes contextos. Dessa maneira, o que diferencia os participantes da pesquisa é que serão observadas e registradas as ações realizadas pelo estudante, verificando possíveis avanços ou retrocessos em relação ao que fora desenvolvido nas aulas. Outrossim, os estudantes serão observados pelo professor em outros ambientes e eventos, como nos intervalos, passeios ou campeonatos realizados na escola ou que a escola participa, a fim de constatar a aplicabilidade, em diferentes realidades, dos conceitos, procedimentos e atitudes construídos e desenvolvidos na Educação Física.

O tempo destinado a esta observação compreende o segundo semestre letivo de 2022 e o registro dos dados serão realizados por meio de um roteiro de observação construído especialmente para a pesquisa, no qual destaca-se o entendimento do estudante em relação ao significado dos conceitos trabalhados, como o utiliza na compreensão de alguma situação ou fenômeno, o uso que faz desse conceito em alguma situação que o requeira, bem como, a verificação da realização das atividades sugeridas, o entendimento dos discentes no que se refere aos objetivos e finalidades dos procedimentos desenvolvidos, a compreensão das condições para seu uso, funcionalidades, aplicação e utilização em diversas esferas da vida. Além da criação, por parte dos estudantes, de critérios, normas e regras básicas de convívio e conduta, e sua aplicabilidade em diversos contextos.

Toda atividade de pesquisa científica que envolve seres humanos apresenta algum risco, mesmo que mínimo, ao participante. Desta forma, com base na metodologia escolhida, análise bibliográfica, documental, observação e participação direta, os riscos apresentados são: divergências entre o material analisado e as novas propostas do pesquisador, podendo ocorrer um ensino diferente do que apresentado pelo currículo oficial, não em relação aos princípios norteadores e fundamentos, mas no que diz respeito a temas/conteúdos e bimestres que serão aplicados. Assim como, constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo, inibição por receio de ser julgado, ao ser observado, responder alguma questão feita pelo professor ou em situações de diálogo, debate e interação nas aulas. Os métodos e técnicas utilizados pelo pesquisador para diminuir a ocorrência dos riscos previstos na pesquisa serão a reposição dos conteúdos e temas não realizados no período do estudo no bimestre subsequente, o compromisso em realizar situações de aprendizagem que aprofundem a experiência educativa e estejam alinhadas aos processos de humanização e socialização, bem como, a realização da observação participante como instrumento articulado a aula sem qualquer identificação, coleta de dados ou informação específica referente aos alunos, apenas utilizando um roteiro de observação planejado para verificação de aprendizagem, avanços e retrocessos frente a metodologia e conceitos aplicados. Respeitando assim, eventuais solicitações do participante para que não se realize, por se julgar exposto a observação e registro, como também, o pesquisador se dispõe a esclarecer, a qualquer momento, o que está observando em determinada ação, que fará com tal informação e qualquer outra dúvida que possa surgir em relação a pesquisa.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Seu (sua) filho (a) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa sem qualquer indicação, anotação ou registro de qualquer informação que identifique especificamente algum participante.

Para participar não haverá nenhuma despesa ou qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

São Miguel Arcanjo, _____ de _____ de 20_____

Pesquisador Responsável

Assinatura do(a) Participante
e/ou representante legal

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "Educação Física em uma escola do campo: uma experiência de complexidade dialógica".

Pesquisador Responsável: Prof. Osni Cecco Junior

Cargo/função: mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF

Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP, Instituto de Biociências IB - Rio Claro.

Endereço: Rua Cônego Francisco Ribeiro, 60 – Bairro Gramadão – São Miguel Arcanjo – SP

Dados para Contato: + 55 (15) 99702-7640 e-mail: cecco.jr@unesp.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cândida Soares Del – Masso

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Instituto de Biociências, campus de Rio Claro.

Cargo/Função: Docente e Orientadora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Endereço: Rua Dom Luís Lasanha, 400 – São Paulo – SP, CEP.: 04266-030

Dados para contato: + 55 (11) 2066-5826 e-mail: del.massso@unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24 A, 1515, Bela Vista, CEP 13506-900 – Rio Claro – SP Telefone: (19) 3526-9678

N.º do Parecer 5.401.079

Dados do participante da pesquisa: Nome: _____

Nome do responsável: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE IV – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12)

ESTUDANTE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Educação Física em uma escola do campo: uma experiência de complexidade dialógica**” que será desenvolvida pelo professor Osni Cecco Junior, RG 28.659.234-4, mestrando junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, campus de Rio Claro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Candida Soares Del-Masso, docente junto ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF.

O objetivo da pesquisa é investigar o que você entende sobre a Educação Física e o que ela significa para você como conteúdo de aula; o que ela possibilita que você aprenda; se a educação física é importante na escola, assim como as outras disciplinas.

O tempo de duração desta pesquisa compreende o terceiro bimestre letivo de 2022. Seu professor irá propor junto com você atividades didáticas e irá observar a execução das mesmas. Essas atividades acontecerão durante as regulares de Educação Física, pelo próprio professor responsável pela turma. No transcorrer das aulas, o professor fará observações e anotações em um caderno de registros sobre o que for observado na aula. É fundamental saber que esta observação é uma prática didática já realizada durante as aulas de Educação Física, com intuito de acompanhar as atividades dos estudantes.

Caso aceite a participação nesta pesquisa, peço seu consentimento para o uso do caderno de registros e a observação de suas atividades em aula.

A observação pode gerar riscos mínimos. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado ao ser observado (a), saiba que a observação e produção de registros de diários e acontecerá apenas para fins didáticos, ou seja, para acompanhar seu desenvolvimento e aprendizagem. A intenção da observação não é expô-lo, ou apontar seus erros nas aulas, mas apenas acompanhar seu envolvimento e seu desenvolvimento dentro da atividade proposta. Apenas após o fim desse processo educativo é que será considerada a possibilidade de os diários serem utilizados para fins de pesquisa, assim, sinta-se à vontade para participar. Caso não aceite, você participará de todas as atividades, mas não usaremos suas informações na pesquisa.

Sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa sem qualquer indicação, anotação ou registro de qualquer informação que identifique especificamente algum participante.

Os dados utilizados na pesquisa são confidenciais e será retirada toda e qualquer referência nominal sobre você, para evitar que os dados possam ser identificados, portanto, será garantido sigilo e a privacidade da sua participação.

Para participar não haverá nenhuma despesa ou qualquer tipo de remuneração. Se estiver se sentindo esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, uma ficará com você e a outra com o pesquisador/professor.

(Cidade) _____, _____ de _____ de 20 _____

Pesquisador Responsável

Assinatura do(a) Participante

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Educação Física em uma escola do campo: uma experiência de complexidade dialógica”.
Pesquisador Responsável: Prof. Osni Cecco Junior.
Cargo/função: Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional - PROEF
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Endereço: Av 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP
Dados para Contato: + 55 (15) 99702-7640 e-mail: cecco.jr@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del – Masso
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Departamento de Educação
Cargo/Função: Docente e Orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF
Endereço: Rua Dom Luís Lasanha, 400 – São Paulo – SP, CEP.: 04266-030
Dados para contato: (11) 2066-5817 e-mail: del.masso@unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24 A, 1515, Bela Vista, CEP 13506-900 – Rio Claro – SP Telefone: (19) 3526-9678
N.º do Parecer 5.401.079

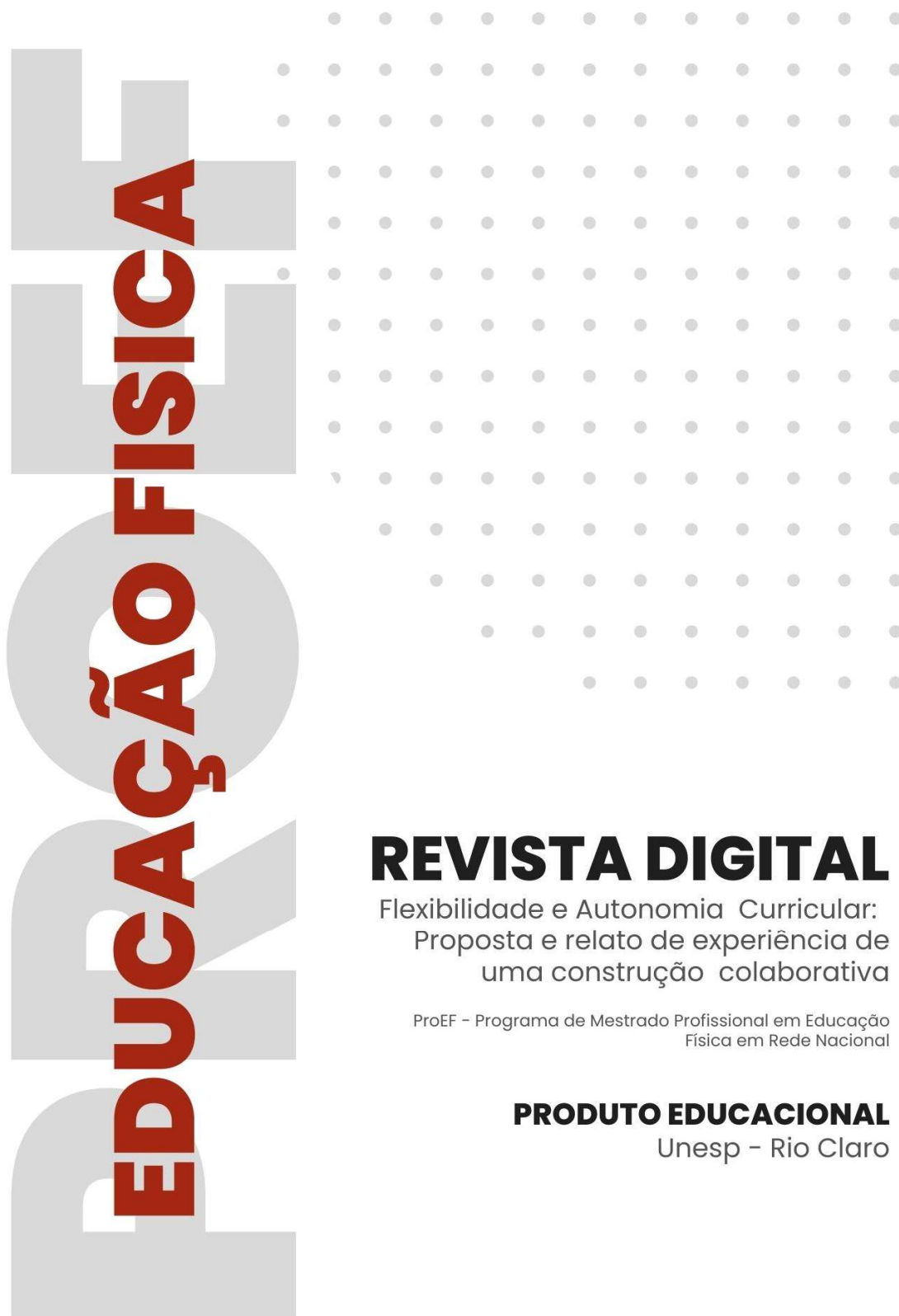
Dados do participante da pesquisa: Nome: _____

Nome do responsável: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Telefone para contato: _____

APÊNDICE V – Produto Educacional



UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências
Campus de Rio Claro – SP

OSNI CECCO JUNIOR
MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO

FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA
CURRICULAR: Proposta e relato de experiência de
uma construção colaborativa.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

RIO CLARO – SP
2023

C387f	Cecco Junior, Osni
	Flexibilidade e autonomia curricular: : proposta e relato de experiência de uma construção colaborativa / Osni Cecco Junior. -- Rio Claro, 2023
	31 p. + dissertação
	Objeto Educacional (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
	Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso
	1. Educação Física escolar. 2. Experiência. 3. Flexibilidade Curricular. 4. Autonomia Curricular. 5. Planejamento Colaborativo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CECCO JUNIOR, Osni. **Educação física em uma escola do campo:** uma experiência de complexidade dialógica. Orientador: Maria Candida Soares Del-Masso. 2023. 204 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – [Instituto de Biociências], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2023.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA



"Uma opção de flexibilização e autonomia curricular articulada as características do estudante, escola e professor"

E

ssa é uma grande oportunidade para discutirmos sobre uma experiência enriquecedora de Educação Física que foi desenvolvida a partir da dissertação de mestrado do Programa de

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), intitulada Educação Física em uma escola de campo: experiência de complexidade dialógica (CECCO JR, 2023). O objetivo desse produto é compartilhar as inquietações, reflexões, dúvidas, suposições, postulados, debates e diálogos de um professor de Educação Física e sua prática.

Este relato nos convida a refletir sobre o conceito de experiência apresentado por Larrosa (2015) que entende que o saber da experiência é construído na interação entre conhecimento e vida humana. Essa interação pode ser entendida como um território de transição, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e ao passar deixa um vestígio uma marca (LAROSSA, 2011). A compreensão desse conceito pode ter impacto positivo no ensino de Educação Física nas escolas.

Por isso, queremos apresentar uma proposta que seja um meio alternativo de

pensar, estruturar e realizar a Educação Física nas escolas de forma coletiva, envolvendo estudantes e professores. Essa proposta busca oferecer maior flexibilidade e autonomia curricular, levando em consideração as características únicas de cada escola, estudante e professor.

Nessa perspectiva, usaremos o termo projeto curricular e o entendemos como uma proposta de orientação da ação educativa elaborada para cada ano/série, levando em consideração intenções pedagógicas, o grupo de estudantes e os diversos contextos familiar, social e cultural dentro dos quais esta ação se realiza, criando estratégias para apoiar o desenvolvimento do estudante e promover aprendizagens mais significativas.

Baseia-se na experiência portuguesa de flexibilização e autonomia curricular (PORTUGAL, 2017) que a partir do entendimento de que educação é um meio privilegiado de promoção e desenvolvimento de justiça social e igualdade de oportunidades, sob uma perspectiva de promoção de melhores aprendizagens e qualidade de ensino, ao assumir a centralidade das escolas, dos seus estudantes e professores nos processos educacionais permite a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o

exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

Nesse sentido propomos a construção de um planejamento participativo, utilizando uma estrutura curricular reflexiva, por meio da assunção das diferentes dimensões do conhecimento (BNCC, BRASIL, 2018). Inspirado no método Freiriano (FREIRE, 2021), centrado na ação e experiência, por entender que a Educação Física tem uma práxis diferenciada das demais disciplinas pelo seu aspecto vivo, primordial e visceral. Propondo soluções aos problemas apresentados.

Portanto, esse produto não é uma imposição ou determinação, mas sim um relato da experiência desenvolvida na pesquisa e uma sugestão de ações que podem ser replicadas, acreditando que elas podem auxiliar os professores de Educação Física de alguma maneira.

Pois, acreditamos que o professor deve possuir autonomia para tomar decisões curriculares e pedagógicas, e ser capaz de conceber um projeto de formação significativo e empoderado, em que as características, necessidades e interesses dos estudantes são aspectos fundamentais na definição da ação pedagógica que se estabelece (COSME, 2018 citado por MARTINS et al 2019).

UMA REALIDADE COMPLEXA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

"E tanta coisa poderá ser então motivo para projetos de ensino em Educação Física. Há aqui todo um percurso interessante a ser trilhado, na investigação dos interesses, das necessidades, dos desejos, das ideias, do conhecimento e dos usos de estudantes em relação às práticas corporais dispostas na cultura" (VAGO, 2009. p.38)

Para formular a presente proposta faz-se necessário explicitar certos pensamentos sobre a educação e Educação Física e alguns princípios, concepções e inquietações que

estruturam a forma de ensinar e atuar dos pesquisadores. A exemplo de Morin (2000) as ideias defendidas aqui não são tanto ideias que possuímos, mas sobretudo ideais que nos possuem. Uma educação emancipatória deve promover autonomia e liberdade através da apropriação de saberes sistematizados, relacionando os conteúdos de aprendizagem com experiências socioculturais, como destacado por Libâneo e Silva (2020) em seu texto sobre finalidades educativas escolares.

Além disso, acreditamos que a prática se fundamenta no construtivismo e alinha-se a uma didática que valoriza a participação conjunta dos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem, seu envolvimento nas tarefas de resolução de problemas, o vínculo do conhecimento cotidiano com o contexto e interesses dos estudantes, aspectos que devem ser promovidos na práxis educacional.

Contudo, é necessário pensar à Educação Física para além de uma visão cognitivista, de apropriação de entendimento de jogo, ou consciência tática apenas, acreditamos que o sujeito é corporeidade, que a sua tomada de

decisão deva ir para além do jogo, sendo mais do que uma reflexão ou pensamento, e sim, um pensamento que se torna uma ação no mundo, uma experiência plural e diversificada pautada em inúmeros elementos da cultura corporal, entre elas o esporte, o que nos faz conjecturar que a Educação Física pode ser uma ferramenta de mudança e também uma opção/contestação a essa educação de resultados arquitetada/balizada única e exclusivamente em competências e habilidades, em uma simplificação da realidade. A importância da Educação Física como uma ação no mundo se dá pela relevância que o movimento tem para a vida humana, seja como meio de expressão, de lazer, de aprendizagem ou de desenvolvimento. Como práxis valoriza e promove o movimento humano em todas as suas formas e possibilidades, alinhada diretamente aos problemas essenciais descritos por Morin (2000; 2013), como a compreensão mais ampla e plural do mundo, a questões de pertencimento e afirmação individual, e a condição humana em buscar novas formas de viver e se relacionar, que destacam o papel das práticas corporais nessa realidade complexa.

Comparando a Educação Física com outros componentes curriculares entendemos que a especificidade da disciplina, apesar de envolver reflexão e abstração, parte de uma experiência, de

algo vivido e experimentado, uma ação concreta.

Dessa maneira, o que se ensina em Educação Física é muito mais que cultura de movimento ou linguagem, abrange todas as dimensões humanas que se inter-relacionam na construção dessa cultura e linguagem. Consequentemente, o objetivo não é apenas apresentar os elementos táticos e técnicos de uma modalidade, vai muito além, é promover a compreensão de todos os saberes mobilizados para que os estudantes venham a jogar, contemplando os diferentes significados que cada estudante dá a esta experiência. Logo, as diferentes significações e contextualizações surgem a partir da ação / experimentação, com o movimento e a experiência de movimentar-se tendo papel central no processo, assemelhando-se em muito aos temas geradores de Paulo Freire (COSTA; PINHEIRO, 2013).

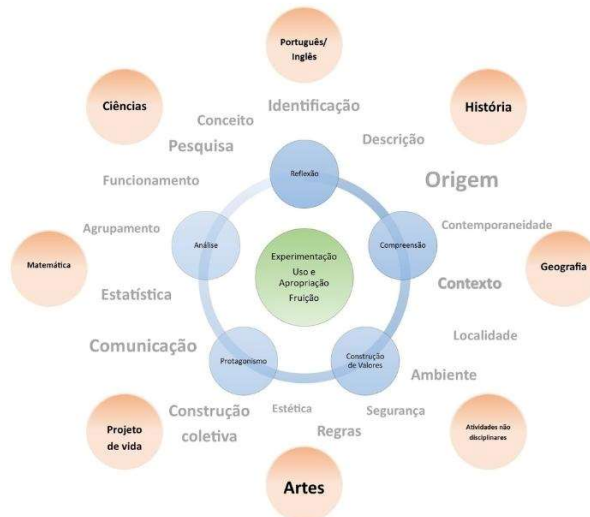


Ademais, ao refletirmos sobre as particularidades dos temas e conteúdos da disciplina verifica-se que o conhecimento por ela tratado vai além do próprio componente curricular, sendo necessária a articulação com as diferentes dimensões humanas e contextos, o que caracteriza elementos transdisciplinares, pluridisciplinares e interdisciplinares em seu ensino, além de evidenciar a transversalidade de muitos assuntos o que fomenta aproximações e o trabalho em conjunto com diferentes componentes e áreas de conhecimento, ou seja, um oceano de possibilidades.

Desse modo, pelo que fora exposto, a ação pedagógica da Educação Física pode ser representada por um núcleo singular que simboliza sua especificidade baseada na ação e experiência (Experimentação, uso e apropriação, fruição) diferenciando-a das demais disciplinas pelo seu aspecto vivo, primordial e visceral, envolvido por outras dimensões do conhecimento comum a qualquer componente curricular (análise, reflexão, compreensão, protagonismo e construção de valores) que retratam a transdisciplinaridade da disciplina ao utilizar-se de metodologias e estratégias de outros componentes para explicar e refletir sobre a ação/experiência, procedimento que gera temas em comum que podem produzir elementos de ligação entre a Educação Física e as demais disciplinas, o que caracteriza sua face interdisciplinar como representado na figura 1.

Fundamentada em uma didática histórico-crítica do desenvolvimento, que valoriza a participação conjunta dos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem, o engajamento e motivação discente, com foco nas ações dos alunos sobre conhecimento, seu envolvimento nas tarefas de resolução de problemas, e o vínculo com o conhecimento cotidiano e interesses dos estudantes, articulando objetivos educacionais, conhecimento do tema, saberes do cotidiano e o desenvolvimento da motivação e interesse dos alunos sobre sua própria aprendizagem, faz pressupor que a Educação Física pode ser uma alternativa e também uma resistência a essa educação de resultados, um alento, um sopro de

Figura 1: Representação da especificidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade da Educação Física a partir das oito dimensões do conhecimento propostas na BNCC (BRASIL, 2018)



Fonte: Elaborada pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018)

esperança frente a “educação bancária” (FREIRE, 2021) engendrada pelas organizações internacionais (LIBÂNEO, 2016).

Nessa perspectiva, a Educação Física, como parte integrante da instituição escolar produtora de novos significados com base no campo de conhecimento que lhe é particular e no modo como seus saberes são tratados (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), deve considerar os diferentes sujeitos (estudantes) presentes no Ensino Fundamental (infâncias, adolescências e juventudes) como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, toda a razão de ser da disciplina está fundamentada em ajudar esses estudantes na sua formação como cidadãos. Ao pensarmos em infâncias, adolescências e juventudes, principalmente ao colocarmos as palavras no plural, destaca-se a grande diversidade e heterogeneidade entre os estudantes, ou seja, existem diferentes identidades, diversos contextos e distintas realidades que influenciam a maneira como o aluno aprende, compreende e age no mundo.

Por conseguinte, tanto a Educação Física quanto a escola devem ampliar sua ação na formação do sujeito, permitindo aos discentes um “sentir-se em casa no mundo” conhecer e apropriar-se dele, o

que os autoriza a intervir e compartilhar sentidos e significados (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Segundo Vago (2009) o grande desafio seria ampliar o diálogo da Educação Física com as práticas culturais que os sujeitos estão permanentemente produzindo nas culturas infantil, juvenil e adulta. Soma-se também a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos, isto é, a promoção de um ensino de qualidade com igualdade respeitando a diversidade.

Nesse contexto, o professor deve organizar e sistematizar os processos de ensino/aprendizagem realizando um recorte epistemológico utilizando-se de diferentes referenciais, documentos oficiais, produção acadêmica, discussões com seus pares e, principalmente, as interações e diálogo com seus alunos, a fim de estabelecer de forma clara as finalidades de sua ação pedagógica, reinterpretando, reescrevendo e melhor delimitando objetivos de aprendizagem, articulando finalidades e dimensões do conhecimento com as habilidades a serem desenvolvidas, integrando as diferentes etapas de ensino, aprofundando o que já fora visto na educação infantil e anos iniciais, assim como, preparando o educando para a continuidade de estudos no ensino médio (BETTI, 2018).



Nesta ação, destaca-se a especificidade do ensino fundamental em conectar infâncias, adolescências e juventudes, muitas vezes, sendo o principal pilar na formação humana pela sua abrangência e relevância no processo educacional, ou seja, é no ensino fundamental que autonomia e emancipação são realmente garantidas.

Dessa forma, determina-se um plano de ação balizado no entendimento de que nessa etapa de ensino a escola convive com diferentes sujeitos em uma pluralidade de contextos e realidades diversas, crianças, adolescentes e jovens que passam/passarão por diversas transformações e mudanças que marcam esse período de transição da infância até o início da fase adulta. Considera-se assim, as diferentes etapas da vida do educando, nas quais produzem suas culturas (infantil, juvenil e adulta) respeitando sua história, sua realidade, suas maneiras singulares de ser, sua expressão, sensibilidade, sociabilidade, interpretação e linguagem manifestadas pelo seu corpo e motricidade (VAGO, 2009).

Portanto, o professor deve trabalhar com o intuito de conectar experiências/vivências com a aprendizagem, intencionalidades com conhecimento efetivo em todas as suas dimensões. No caso específico da Educação Física um conhecimento orgânico, construído na ação sobre o mundo, possível somente através das atividades corporais e não um saber que se esgota em um discurso (BETTI, 2018). Saberes esses desenvolvidos por meio do aumento do espaço de negociação cultural, abrindo possibilidades para o debate sobre significados, para que o sujeito construa, reconstrua, invente e reinvente significa-

ções conforme seus interesses, necessidades, contextos e realidades (NEIRA, 2018).

Consequentemente, o papel do docente é confrontar os determinismos, afastando-se do caráter instrumentalista, funcional e individualista do ensino materializado pelo peso concedido as habilidades cognitivas (NEIRA, 2018), buscando uma educação socializadora fundamentada na alteridade, no conhecimento elaborado a partir de diferentes perspectivas, trazendo novos olhares pelo reconhecimento do outro em um contínuo processo de conservação e transformação de nós mesmos (GUÉRIOS; STOLTZ, 2010), propondo habilidades que problematizem as diferenças, a diversidade e a pluralidade, que questionem o desenho social apresentado e as formas de construção de desigualdades, intolerância e preconceito.

Para tanto, deve-se criar critérios de progressão da aprendizagem que auxiliem a criança e o jovem em suas diferentes etapas de vida, equilibrando as ações pedagógicas sem a dicotomia teoria e prática, pensamento e ação, tornando as habilidades e competências mais acessíveis tanto a alunos quanto a professores, possibilitando sua assunção. Uma Educação Física pensada na experiência e na multiplicidade de significados que este conceito carrega, questão fundamental para todo professor que queira organizar contextos de aprendizagem e ação (HILDEBRANT-STRAMANN, 2001). Sob a compreensão dos corpos criados nas experimentações, na intensidade dos encontros, não como um modelo de corpo/movimento, mas justamente corpos que brincam e denunciam padrões, normas e modelos de uma época, o corpo que passa a ser entendido como poder de afetar e ser afetado (KASPER, 2010).

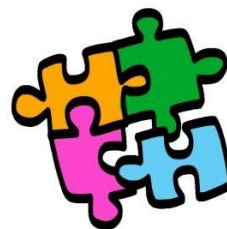


Por fim, corroboramos Betti (2018) sobre o papel do professor como um interlocutor crítico e com Neira (2018) ao destacar a autonomia docente em rejeitar, dissimular e reescrever as propostas que lhes são apresentadas. Ao planejar e sistematizar, muitas vezes, o professor encontra-se enclausurado entre pareceres, diretrizes, estudos acadêmicos, pesquisas científicas, avaliações, índices, mudanças sociais e urgências de novas demandas, um contexto caótico e opressor que nos faz questionar o que é realmente Educação Física escolar. Entendo que a resposta esteja nas aprendizagens que proporcionadas ao sujeito em formação e que essa deva ser a linha condutora de toda a sua práxis.

Desse modo, o que apresentamos até aqui foram reflexões desenvolvidas em nossa pesquisa que guiaram a elaboração e desenvolvimento de um plano de ação, em uma perspectiva de indecibilidade (SANTOS; NEIRA, 2018. p.14-15), contestação, questionamentos, com o intuito de acrescer o debate, exemplificar inquietações e fomentar o diálogo, não no sentido de restringir/determinar, mas de ampliar perspectivas.

Assim, o propósito desses apontamentos é contextualizar como construímos nossa experiência em Educação Física, destacando as bases que utilizamos para seu desenvolvimento, considerando que há múltiplas concepções, abordagens, fundamentação e perspectivas de ensino, essa é apenas uma delas.

DIÁLOGO SOBRE APRENDIZAGEM



“Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo” (FREIRE, 1996, p. 13).

A palavra aprendizagem pode ser definida como a junção do sujeito aprendiz com o verbo agir (aprendiz+agem), possuindo o sentido de ação, efeito, processo, conse-

quência, experiência ou prática. Essencialmente conectada ao ato de aprender, outro verbo, que de maneira direta, indireta ou sem a exigência de complemento, faz com que o estudante comece a compreender melhor algo, passe a ter mais conhecimento sobre ou perceber melhor uma situação ou contexto (DICIO, 2022). Nas pesquisas acadêmicas o conceito de aprendizagem é visto de forma ampla, abrangendo diversos entendimentos e vários significados não compartilhados entre si, incluem desde conceitos de condicionamento, aquisição de informação e estruturas cognitivas quanto o uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados e mudança de comportamento (MOREIRA, 2022).

No contexto educacional a aprendizagem é geralmente considerada um processo individual, mesmo reconhecendo o papel relevante do professor e da estrutura escolar nos resultados obtidos pelos estudantes, assume-se que o aluno se apropria de um conteúdo definido, dividido em competências e habilidades e cuja aquisição é verificada por meio de uma avaliação (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996). Perspectiva fundamentada na concepção de aprendizagem como um processo priori-

tariamente cognitivo, na qual existe uma estrutura mental de organização das informações, que mesmo ao considerar outras dimensões de conhecimentos estas unicamente agem, influenciam ou desenvolvem o produto cognoscível.

Nessa perspectiva, a teoria de Piaget, mesmo não sendo propriamente uma teoria da aprendizagem, e sim um robusto trabalho acadêmico sobre o desenvolvimento mental, influencia profundamente o contexto educacional, fundamentando o conceito de aprendizagem nos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, entendendo a mente como uma estrutura cognitiva, que tende a funcionar em equilíbrio aumentando permanentemente o grau de organização interna e adaptação ao meio, sobre o postulado de que só existe aprendizagem quando há acomodação, ou seja, uma reestruturação da estrutura cognitiva frente aos novos esquemas de assimilação (MOREIRA, 2022, p. 163).

Contrapondo-se ao princípio de equilíbrio defendido por Piaget, Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural, afirma que os processos mentais superiores do indivíduo (pensamento, fala, linguagem, comportamento volitivo) tem origem social e só podem ser entendidos se compreendermos os instrumentos e signos que os mediam. Para Vygotsky a aprendizagem é necessária para o desenvolvimento que se expressa na conversão das relações sociais em funções mentais (MOREIRA, 2022).

Outro autor que contribui com esse prisma sobre aprendizagem como processo mental, que destaca a relação entre a nova informação abordada com a estrutura cognitiva do estudante é Ausubel (2003), que em seu trabalho cunhou o termo aprendizagem significativa diferenciando-a da aprendizagem mecânica principalmente em relação a forma como o conhecimento é construído. Na aprendizagem significativa ela é feita de maneira não arbitrária e substancial, ou seja, as novas informações ancoram-se em entendimentos prévios dos estudantes e se conectam à áreas específicas de conhecimento (subsunçores) alargando a compreensão e o sentido. O autor apresenta ainda que uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo, isto é, seja incorporável a estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2022).

Em contrapartida, outros autores defendem que a aprendizagem situa-se no interior de processos grupais, considerando a sala/quadra de aula como um espaço social no qual as interações de todos estão focalizadas sobre saberes de origem cultural (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996). Nesse sentido, Moreira (2022, p.37) aponta que:

A filosofia humanista vê o ser que aprende, primordialmente, como pessoa. O importante é a alta regulação da pessoa, seu crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo -sentimentos, pensamentos e ações-, não só como intelecto. Nesse enfoque a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos: ela é penetrante, visceral, e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo.

Freire (2021), um dos maiores expoentes dessa visão humanista, relaciona a aprendizagem diretamente ao processo de humanização dos sujeitos em sua vocação ontológica e histórica de ser mais, por meio do diálogo crítico e libertador, construído na inserção lúcida na realidade, na situação histórica, através de mecanismos de reflexão e de ação, promove uma análise criteriosa da situação e o ímpeto em transformá-la. Para o autor nas “condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo” (FREIRE, 1996, p. 13).

Em um contexto complexo de mudanças, incertezas, paradoxos e dualidades, no qual as certezas de outrora são questionadas e vivemos um conturbado momento de indecidibilidade e contestação, Morin (2013) aponta que o desafio da aprendizagem está muito mais em aprender a religar do que aprender a separar. Essa religação nos permitiria contextualizar corretamente, refletir e integrar nosso saber na vida estando simultaneamente relacionado com o ato de problematizar.

Refletindo sobre a Educação Física e suas possibilidades, verificamos possíveis aproximações entre as diferentes concepções de aprendizagem e a ideia de educação como experiência (LAROSSA, 2002), articulada à uma representação complexa da realidade (MORIN, 2000; 2005; 2013; 2020) e sobre o alvitre de uma práxis dialógica (FREIRE, 1996; 2021), o que poderá contribuir para a construção de uma pedagogia mais reflexiva, crítica e transformadora.

O pensamento de Piaget sobre os novos esquemas de assimilação produzidos pelo sujeito para se adaptar a uma nova situação (MOREIRA, 2022) é compatível com as observações de Larossa (2011) que destacam a importância de o sujeito da experiência estar aberto à sua própria transformação, incluindo a mudança de suas palavras, ideias, sentimentos e representações.

Além disso, a ênfase de Vygotsky na relação entre sujeito e o contexto social/cultural (MOREIRA, 2022) aproxima-se da perspectiva de Larossa

(2011) sobre a relevância da experiência como um movimento de ida e volta entre o indivíduo e o mundo. Ausubel (2003), por sua vez, concorda com o pensamento de Larossa (2002) ao associar a aprendizagem significativa com a incorporação de novas informações que se conectam com os conhecimentos prévios do indivíduo, ampliando assim a sua interpretação.

Nessa perspectiva, de alinhamentos entre as diversas concepções de aprendizagem, ao elaborarmos uma práxis coerente ao entendimento complexo da realidade (MORIN, 2000), devemos destacar a importância da inter-relação e das interdependências entre os diversos elementos na construção do conhecimento, muitas vezes relacionadas à incerteza, contradições e diferentes contextos. Isso sugere afinidades com os apontamentos de Piaget em relação à relevância da ação humana como base para o comportamento e o entendimento de que ensinar é provocar desequilíbrio (MOREIRA, 2022).

Segundo Morin (2020), o conhecimento deve ser entendido como um processo complexo e inter-relacionado entre os diversos elementos do mundo, incluindo o indivíduo que aprende e o meio em que está inserido. Esse fundamento alinha-se aos postulados de Vygotsky, que defende que o pensamento, a linguagem, o comportamento volitivo e as demais funções superiores do ser humano se desenvolvem através da relação entre sujeito e meio (MOREIRA, 2022).

Nesse sentido, para compreender essa realidade complexa e como a experiência pode contribuir para os processos educacionais se faz necessário a organização e a estruturação do conhecimento na aprendizagem, argumento defendido por Ausubel (2003), que entende que os novos conhecimentos, apresentados em um contexto significativo e relacionado à experiência prévia, terão uma melhor incorporação as estruturas cognitivas, e Freire (1996, p. 14) que afirma que o conhecimento novo, ao ser produzido supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.

Assim, a aprendizagem, contextualizada em uma realidade complexa, pode ser entendida como um processo contínuo de construção e reorganização a partir da experiência. Desse modo, quando a educação valoriza e utiliza a o que fora vivenciado pelos alunos, dando voz aos estudantes, torna possível a elaboração de experiências significativas e desafiadoras que estimulem a produção colaborativa de saberes, perspectiva que se alinha diretamente ao conceito de práxis dialógica defendido por Freire (2021) que faz referência ao diálogo como ferramenta essencial para o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos expressem suas ideias, opiniões e contribuam para a construção coletiva do conhecimento. Isso sugere que a Educação Física pode ser vista como um espaço de experiência, diálogo e troca de ideias.



RELATO DE NOSSA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DIÁLOGICO.

“a propositura de temas geradores, exige do estudante uma resposta não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2021, p.120).

Larossa Bóndia (2002) define experiência como aquilo que nos acontece e o saber da experiência diz respeito a elaboração do sentido, trata-se, portanto, de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou comunidade, que se refere a um sujeito concreto e singular, entendido individual e/ou coletivamente. Logo, o saber da experiência (e a própria experiência) é algo particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Por isso, “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LAROSSA, 2002, p. 27).

Dessa forma, apresentaremos o relato de nossa experiência, a construção de uma proposta curricular colaborativa, para que você professor, com toda criticidade e autonomia possa refletir sobre, perceber aproximações ou afastamentos e elaborar sua própria experiência.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual em uma cidade do interior do estado de São Paulo, com a elaboração e desenvolvimento de um plano de ação/intervenção, fundamentado nos apontamentos realizados na etapa inicial da dissertação, coadunado com os aspectos geracionais e interesses dos estudantes, em um contexto de escola de zona rural com todas as características e conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos que as diferentes concepções de educação no/do campo promovem.

Roda de conversa: Educação, Educação Física e aprendizagem.

Os trabalhos foram iniciados com a apresentação da pesquisa-ação, metodologia a ser empregada (construção participativa/cooperativa), responsabilidades dos estudantes e atribuições do professor. Organizou-se uma roda de debates, na qual foram discutidas as diferentes concepções que os estudantes têm sobre educação e escola, possíveis contribuições em suas vidas, perspectivas para o futuro, trabalho e continuidade de estudos, interesses e desafios.

Essa conversa inicial tinha por objetivo refletir sobre quais experiências de aprendizagem seriam mais relevantes para sua aprendizagem, a partir de seus conhecimentos prévios, contextos e vivências anteriores. Após esse diálogo inicial os estudantes foram questionados sobre o papel da Educação Física na escola, o que eles esperam das aulas, como definem a disciplina (especificidade) e o que acreditam que possam aprender com ela, bem como o que não seria Educação Física, qual a diferença desse componente em relação as demais matérias e como os conhecimentos tratados se relacionam com sua vida hoje e futuramente.

Rodas de conversa

(MOURA; LIMA, 2014)

“as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo, sendo as colocações de cada participante construídas por meio da interação, seja para corroborar, discordar, acrescer ou complementar os argumentos expostos”

Dialogando sobre temas e experiências na Educação Física (planejamento participativo e coletivo).

Em seguida foi exposto o objetivo de construir coletivamente duas ou mais unidades didáticas, perfazendo uma amostra de flexibilização curricular, através da apresentação de uma “lista de conhecimento de interesse” (nos apêndices) solicitando a classificação, por parte dos estudantes, dos conteúdos que eles tinham mais interesse, sob dois critérios específicos: algo que apreciariam conhecer e algum tema/experiência/vivência que já conhecem mais gostariam de aprender mais (desenvolver). Essa classificação foi feita em pequenos grupos, os estudantes refletiam e pontuavam de zero a dez, segundo sua percepção em relação ao potencial significativo de cada atividade (AUSUBEL, 2003), com posterior socialização e debate com a sala toda, para a escolha das unidades de ensino que seriam realizadas.

Além disso, os estudantes debateram sobre custo do material, segurança e tempo na execução de algumas práticas corporais sugeridas, rejeitando certas práticas pelos contextos e estrutura da escola, argumentando a favor de outras, definindo duas práticas conhecidas pelos estudantes e um novo conteúdo a ser estudado que os discentes não tiveram a oportunidade de experimentar.

[illegible]

Experimentação, debate e reflexão (uma sugestão para a problematização).

A partir do entendimento que temas geradores podem ser descritos como círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular, que independente da natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser desenvolvidas (FREIRE, 2021), realizou-se a experimentação dos temas da cultura corporal escolhidos pelos alunos, (objetos de estudo), com os materiais e espaços que a escola dispõe, realizando possíveis adaptações a depender do que fora escolhido pelos estudantes. A forma de organização da vivência, distribuição dos estudantes e demais aspectos específicos da experiência escolhida foram dialogicamente definidos pelos alunos e alunas. A partir das vivências problematizou-se o que deveria ser aprendido indagando os estudantes em relação ao que se pode aprender com as experiências escolhidas e o que eles acreditam ser mais significativo para sua vida, considerando seus aspectos geracionais, desenvolvimento, contexto, interesses e objetivos. Com base em sua argumentação construímos as unidades didáticas, articulando o que fora exposto pelos alunos com as oito dimensões do conhecimento descritas na BNCC (BRASIL, 2018), estabelecendo um direcionamento para as próximas aulas (possível situação limite), norteando a proposta de estrutura curricular coletivamente construída.



Imagens meramente ilustrativas pertencentes ao banco de dados da web ferramenta Canva - <https://www.canva.com>

COM BASE NAS ARGUMENTAÇÕES
ELABORAMOS AS UNIDADES
DIDÁTICAS, ARTICULANDO O QUE
FORA EXPOSTO COM AS OITO
DIMENSÕES DO CONHECIMENTO
DESCRITAS PELA BNCC (BRASIL, 2018)
DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA,
NORTEANDO A ESTRUTURA
CURRICULAR COLETIVAMENTE
CONSTRUÍDA

Direcionamento para as próximas aulas

As figuras e elementos na próxima página ilustram essa possível articulação/estrutura.

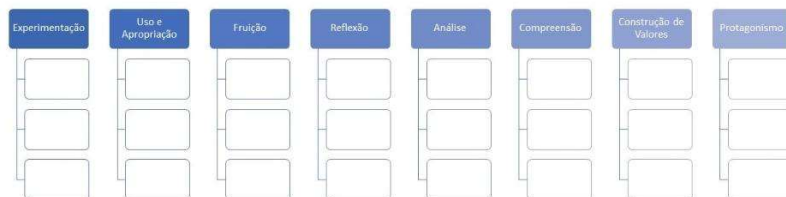
Elaborando um quadro síntese: as dimensões do conhecimento como referência

Com os quadros de conteúdos e as dimensões do conhecimento pretendíamos direcionar a aprendizagem dos estudantes aos pontos mais críticos e significativos por eles apontados.



Apresentação do quadro síntese e planejamento de novas ações.

Foram apresentados aos estudantes o quadro síntese, com possíveis propostas de aprendizagens. Conjuntamente, dialogamos sobre o foco da aprendizagem, debatemos argumentos, sugestões, refletindo sobre o objeto de estudo, planejando assim as unidades didáticas.



Compartilhar alguns pontos que aprendemos durante a experiência de pesquisa/dissertação pode ser útil para a construção de um currículo participativo. Essas lições podem fornecer percepções valiosas para quem deseja explorar novas perspectivas e influências. Aqui estão algumas ideias que podem ser úteis na construção do seu currículo participativo.

Não espere um manual ou modelo

Essa é uma construção coletiva e cooperativa, afinal, a experiência é única (LAROSSA, 2002)

Protagonismo

Essa dimensão já será amplamente desenvolvida nas atividades apesar de comumente não ser destacada pelos estudantes.

O conhecimento é histórico

Tem significado em determinada momento e contexto.

Valorize o processo

Ele é tão ou mais importante que o resultado.

Organizadores avançados

Considere utilizá-los quando houver a necessidade de integrar o conhecimento prévio dos estudantes com uma melhor compreensão do assunto abordado.

Proponha bastante

Isso facilita o diálogo e a participação.

Contudo, essa é apenas nossa experiência.

É possível realizar algo a sua maneira, fazer uso de alguma coisa ou desconsiderar completamente o que fizemos.



“mecanismos pedagógicos que ajudam a implementar os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora, estabelecendo a ligação entre o que o aprendiz já sabe e o que precisa de saber” Ausubel (2003, p.151).

BREVES DINÂMICAS, JOGOS EM QUADRA REDUZIDA, FÓRMULAS MATEMÁTICAS, PEQUENOS TEXTOS, IMAGENS OU VÍDEOS.

Apresentação do quadro síntese e planejamento de novas ações.

Pense nas possibilidades da EDF

Nossa disciplina mantém relações estreitas com uma perspectiva transdisciplinar, que possivelmente, se tempo houver, pode configurar-se em um trabalho interdisciplinar envolvendo diversas áreas e disciplinas.

Nossa experiência apontou...

Quanto maior conhecimento sobre o assunto, mais específica se torna a ação pedagógica, porém, quanto mais inexplorado o tema, maior a necessidade de articulação entre as diferentes dimensões do conhecimento.

Nossa maior dificuldade é o tempo...

Apesar do seu enorme potencial significativo a Educação Física tem sua práxis restringida pela baixa carga horária. Infelizmente trabalhamos com o que temos, considere extrapolar o tempo da disciplina.



O professor é fundamental

Você realmente faz a diferença nessa ação.



Refazendo a ação de experiência e avaliando a aprendizagem.

A última etapa compreende a uma nova realização da ação de experiência, agora coadunada com os conhecimentos desenvolvidos através das situações de aprendizagem cooperativamente organizada. Os meios utilizados para a avaliação foram as rodas de conversa alinhadas a um roteiro de observação pautado nos textos de Darido (2012) e Zabala (1998) sobre como avaliar conceitos, procedimentos e atitudes, sob a premissa da formulação de novas estruturas cognitivas e integração a realidade.

As rodas de conversa eram realizadas no início e final de cada aula seguindo o modelo de reflexão – ação – reflexão sugerido por Paulo Freire (COSTA; PINHEIRO, 2013), metodologia

comumente utilizada nas aulas pelo professor. O roteiro foi uma ferramenta fundamental para direcionar nossa análise sobre o que o estudante aprendeu e mencionou sobre sua aprendizagem. Ele nos ajudou a compreender o significado dos conceitos trabalhados, bem como sua aplicação em situações específicas. Além disso, destacou a realização das atividades propostas, seus objetivos e finalidades, assim como as condições para seu uso e funcionalidades. Também nos permitiu avaliar a criação de critérios, normas e regras básicas de convívio e conduta, e como esses conceitos, procedimentos e atitudes podem ser aplicados em diversos contextos.

Ademais, o roteiro representa os eixos de análise da pesquisa trazendo as dimensões do conhecimento (BNCC, BRASIL, 2018) para verificação de possibilidades de aprendizagem a serem construídas conjuntamente com o estudante e as dimensões do conteúdo (ZABALA, 1998) para avaliação da efetiva aprendizagem realizada ao longo do plano de ação. Então, as dimensões do conhecimento eram observadas na primeira experiência a fim de problematizar o que fora vivenciado enquanto as dimensões de conteúdo auxiliavam na compreensão da aprendizagem ao final de cada unidade didática, principalmente em relação a incorporação de conceitos, procedimentos e atitudes na reelaboração da ação de experiência (experiência final).

Roteiro de Observação
 Instrumento de pesquisa baseado nos textos de Darido (2012) e Zabala (1998) sobre como avaliar a aprendizagem e a realidade, sob a premissa da formulação de novas estruturas cognitivas e integração a realidade, desenvolvida anteriormente na pesquisa para desenvolvimento das aprendizagens significativas em Educação Especial.

1. Data da observação: _____
 (Exemplo: 7 de janeiro de 2023)

2. O que pode ser aprendido? Quais as dificuldades?
 Marque todos que se aplicam:

	Dificuldade na compreensão inicial	Compreensão básica e participação adequada	Boa compreensão e participação qualificada
Experimentação	☐	☐	☐
Uso e aplicação	☐	☐	☐
Problema	☐	☐	☐
Compreensão	☐	☐	☐
Atitudes	☐	☐	☐
Reflexão sobre a ação	☐	☐	☐
Compreensão de valores	☐	☐	☐
Participação	☐	☐	☐
Compreensão	☐	☐	☐

Observação das unidades didáticas e sua relação da experiência (em)

3. Aprendizagem observada:

4. Em relação aos conhecimentos/princípios, os alunos...
 Marque apenas uma opção por linha:

	Significativamente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Entendem a significação?	☐	☐	☐	☐	☐
São capazes de aplicar esse conhecimento?	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizam para a compreensão, compreensão no momento de uma situação ou momento de aprendizagem?	☐	☐	☐	☐	☐
Apresentam em qualquer contexto que o requirem?	☐	☐	☐	☐	☐

5. Em relação aos procedimentos, os alunos...
 Marque apenas uma opção por linha:

	Significativamente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Realizam as ações sugeridas?	☐	☐	☐	☐	☐
Entendem a significação/princípio das ações sugeridas?	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecem o modo de fazer as coisas sugeridas?	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicam em situações de realidade fora do contexto para seu uso e suas funcionalidades?	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicam em contextos diferenciados?	☐	☐	☐	☐	☐

6. Em relação às atitudes, os alunos...
 Marque apenas uma opção por linha:

	Significativamente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Observam com interesse e atenção as explicações, explicações de si mesmos e de outros?	☐	☐	☐	☐	☐
Entendem com interesse de outros com valores diferenciados?	☐	☐	☐	☐	☐
Assumem as responsabilidades para a ação?	☐	☐	☐	☐	☐
Defendem valores e atitudes diferenciadas e participativas em contextos diferenciados?	☐	☐	☐	☐	☐
Interagem em contextos diferenciados com valores diferenciados e participativas em contextos diferenciados?	☐	☐	☐	☐	☐
Apresentam em contextos diferenciados?	☐	☐	☐	☐	☐

7. Observações gerais (Não são perguntas que devem ser feitas)

Referências

DARIDO, Sérgio Cristina. A Avaliação da Aprendizagem em Contexto de Educação Especial. In: *ANUÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 2679, 2680, 2681, 2682, 2683, 2684, 2685, 2686, 2687, 2688, 2689, 2690, 2691, 2692, 2693, 2694, 2695, 2696, 2697, 2698, 2699, 2700, 2701, 2702, 2703, 2704, 2705, 2706, 2707, 2708, 2709, 2710, 2711, 2712, 2713, 2714, 2715, 2716, 2717, 2718, 2719, 2720, 2721, 2722, 2723, 2724, 2725, 2726, 2727, 2728, 2729, 2730, 2731, 2732, 2733, 2734, 2735, 2736, 2737, 2738, 2739, 2740, 2741, 2742, 2743, 2744, 2745, 2746, 2747, 2748, 2749, 2750, 2751, 2752, 2753, 2754, 2755, 2756, 2757, 2758, 2759, 2760, 2761, 2762, 2763, 2764, 2765, 2766, 2767, 2768, 2769, 2770, 2771, 2772, 2773, 2774, 2775, 2776, 2777, 2778, 2779, 2780, 2781, 2782, 2783, 2784, 2785, 2786, 2787, 2788, 2789, 2790, 2791, 2792, 2793, 2794, 2795, 2796, 2797, 2798, 2799, 2800, 2801, 2802, 2803, 2804, 2805, 2806, 2807, 2808, 2809, 2810, 2811, 2812, 2813, 2814, 2815, 2816, 2817, 2818, 2819, 2820, 2821, 2822, 2823, 2824, 2825, 2826, 2827, 2828, 2829, 2830, 2831, 2832, 2833, 2834, 2835, 2836, 2837, 2838, 2839, 2840, 2841, 2842, 2843, 2844, 2845, 2846, 2847, 2848, 2849, 2850, 2851, 2852, 2853, 2854, 2855, 2856, 2857, 2858, 2859, 2860, 2861, 2862, 2863, 2864, 2865, 2866, 2867, 2868, 2869, 2870, 2871, 2872, 2873, 2874, 2875, 2876, 2877, 2878, 2879, 2880, 2881, 2882, 2883, 2884, 2885, 2886, 2887, 2888, 2889, 2890, 2891, 2892, 2893, 2894, 2895, 2896, 2897, 2898, 2899, 2900, 2901, 2902, 2903, 2904, 2905, 2906, 2907, 2908, 2909, 2910, 2911, 2912, 2913, 2914, 2915, 2916, 2917, 2918, 2919, 2920, 2921, 2922, 2923, 2924, 2925, 2926, 2927, 2928, 2929, 2930, 2931, 2932, 2933, 2934, 2935, 2936, 2937, 2938, 2939, 2940, 2941, 2942, 2943, 2944, 2945, 2946, 2947, 2948, 2949, 2950, 2951, 2952, 2953, 2954, 2955, 2956, 2957, 2958, 2959, 2960, 2961, 2962, 2963, 2964, 2965, 2966, 2967, 2968, 2969, 2970, 2971, 2972, 2973, 2974, 2975, 2976, 2977, 2978, 2979, 2980, 2981, 2982, 2983, 2984, 2985, 2986, 2987, 2988, 2989, 2990, 2991, 2992, 2993, 2994, 2995, 2996, 2997, 2998, 2999, 3000, 3001, 3002, 3003, 3004, 3005, 3006, 3007, 3008, 3009, 3010, 3011, 3012, 3013, 3014, 3015, 3016, 3017, 3018, 3019, 3020, 3021, 3022, 3023, 3024, 3025, 3026, 3027, 3028, 3029, 3030, 3031, 3032, 3033, 3034, 3035, 3036, 3037, 3038, 3039, 3040, 3041, 3042, 3043, 3044, 3045, 3046, 3047, 3048, 3049, 3050, 3051, 3052, 3053, 3054, 3055, 3056, 3057, 3058, 3059, 3060, 3061, 3062, 3063, 3064, 3065, 3066, 3067, 3068, 3069, 3070, 3071, 3072, 3073, 3074, 3075, 3076, 3077, 3078, 3079, 3080, 3081, 3082, 3083, 3084, 3085, 3086, 3087, 3088, 3089, 3090, 3091, 3092, 3093, 3094, 3095, 3096, 3097, 3098, 3099, 3100, 3101, 3102, 3103, 3104, 3105, 3106, 3107, 3108, 3109, 3110, 3111, 3112, 3113, 3114, 3115, 3116, 3117, 3118, 3119, 3120, 3121, 3122, 3123, 3124, 3125, 3126, 3127, 3128, 3129, 3130, 3131, 3132, 3133, 3134, 3135, 3136, 3137, 3138, 3139, 3140, 3141, 3142, 3143, 3144, 3145, 3146, 3147, 3148, 3149, 3150, 3151, 3152, 3153, 3154, 3155, 3156, 3157, 3158, 3159, 3160, 3161, 3162, 3163, 3164, 3165, 3166, 3167, 3168, 3169, 3170, 3171, 3172, 3173, 3174, 3175, 3176, 3177, 3178, 3179, 3180, 3181, 3182, 3183, 3184, 3185, 3186, 3187, 3188, 3189, 3190, 3191, 3192, 3193, 3194, 3195, 3196, 3197, 3198, 3199, 3200, 3201, 3202, 3203, 3204, 3205, 3206, 3207, 3208, 3209, 3210, 3211, 3212, 3213, 3214, 3215, 3216, 3217, 3218, 3219, 3220, 3221, 3222, 3223, 3224, 3225, 3226, 3227, 3228, 3229, 3230, 3231, 3232, 3233, 3234, 3235, 3236, 3237, 3238, 3239, 3240, 3241, 3242, 3243, 3244, 3245, 3246, 3247, 3248, 3249, 3250, 3251, 3252, 3253, 3254, 3255, 3256, 3257, 3258, 3259, 3260, 3261, 3262, 3263, 3264, 3265, 3266, 3267, 3268, 3269, 3270, 3271, 3272, 3273, 3274, 3275, 3276, 3277, 3278, 3279, 3280, 3281, 3282, 3283, 3284, 3285, 3286, 3287, 3288, 3289, 3290, 3291, 3292, 3293, 3294, 3295, 3296, 3297, 3298, 3299, 3300, 3301, 3302, 3303, 3304, 3305, 3306, 3307, 3308, 3309, 3310, 3311, 3312, 3313, 3314, 3315, 3316, 3317, 3318, 3319, 3320, 3321, 3322, 3323, 3324, 3325, 3326, 3327, 3328, 3329, 3330, 3331, 3332, 3333, 3334, 3335, 3336, 3337, 3338, 3339, 3340, 3341, 3342, 3343, 3344, 3345, 3346, 3347, 3348, 3349, 3350, 3351, 3352, 3353, 3354, 3355, 3356, 3357, 3358, 3359, 3360, 3361, 3362, 3363, 3364, 3365, 3366, 3367, 3368, 3369, 3370, 3371, 3372, 3373, 3374, 3375, 3376, 3377, 3378, 3379, 3380, 3381, 3382, 3383, 3384, 3385, 3386, 3387, 3388, 3389, 3390, 3391, 3392, 3393, 3394, 3395, 3396, 3397, 3398, 3399, 3400, 3401, 3402, 3403, 3404, 3405, 3406, 3407, 3408, 3409, 3410, 3411, 3412, 3413, 3414, 3415, 3416, 3417, 3418, 3419, 3420, 3421, 3422, 3423, 3424, 3425, 3426, 3427, 3428, 3429, 3430, 3431, 3432, 3433, 3434, 3435, 3436, 3437, 3438, 3439, 3440, 3441, 3442, 3443, 3444, 3445, 3446, 3447, 3448, 3449, 3450, 3451, 3452, 3453, 3454, 3455, 3456, 3457, 3458, 3459, 3460, 3461, 3462, 3463, 3464, 3465, 3466, 3467, 3468, 3469, 3470, 3471, 3472, 3473, 3474, 3475, 3476, 3477, 3478, 3479, 3480, 3481, 3482, 3483, 3484, 3485, 3486, 3487, 3488, 3489, 3490, 3491, 3492, 3493, 3494, 3495, 3496, 3497, 3498, 3499, 3500, 3501, 3502, 3503, 3504, 3505, 3506, 3507, 3508, 3509, 3510, 3511, 3512, 3513, 3514, 3515, 3516, 3517, 3518, 3519, 3520, 3521, 3522, 3523, 3524, 3525, 3526, 3527, 3528, 3529, 3530, 3531, 3532, 3533, 3534, 3535, 3536, 3537, 3538, 3539, 3540, 3541, 3542, 3543, 3544, 3545, 3546, 3547, 3548, 3549, 3550, 3551, 3552, 3553, 3554, 3555, 3556, 3557, 3558, 3559, 3560, 3561, 3562, 3563, 3564, 3565, 3566, 3567, 3568, 3569, 3570, 3571, 3572, 3573, 3574, 3575, 3576, 3577, 3578, 3579, 3580, 3581, 3582, 3583, 3584, 3585, 3586, 3587, 3588, 3589, 3590, 3591, 3592, 3593, 3594, 3595, 3596, 3597, 3598, 3599, 360

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fis. Escolar**, São Paulo, Ano IV, v. 1, p. 156-175, Jul. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 maio 2021.
- COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, Maringá, PR, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20265
- DARIDO, S. C. A Avaliação da Educação Física na Escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. v. 6. Bloco 2. p. 127-141. 176p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <https://goo.gl/N2LYPU>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aprendizagem/>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/significativo/>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 76 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Curitiba, v. 1, p. 9-24, 2009.
- GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- HILDEBRANT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino de educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

- KASPER, K. M. Educação, alteridade, corpo e pensamento. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LAROSSA, J. **Tremores**: notas sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/142/75>. Acesso em: 15 set. 2021.
- LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816-840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 15 set. 2021.
- MARTINS, D.; PAULO, L.; MENDES, O.; MENINO, H. Metodologia de trabalho de projeto no contexto de autonomia e flexibilidade curricular: estudo de caso numa turma de 1º ano. In: ALVES, D. C. D.; PINTO, H. G.; DIAS, M. I. P. S.; GILLAIN MUÑOZ, R.; ABREU, M. O. de J. A. (Org.). **VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação**. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 2019. ISBN 978-989-8797-29-2. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/4100>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, 2014.
- NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PORTUGAL. Despacho n° 5908, 05 de julho 2017. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. **Diário da República**, 2.ª série, n. 128, jul. 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

SANTOS, I. L. dos; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20160168, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acessado em: 20 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em ação: Educação Física**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. v. 01, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/WEB_Livro-1-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-3.pdf. Acessado em: 20 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em ação: Educação Física**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. v. 02, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/EF_EDF_CP_6AO9_Completo_9P.pdf. Acessado em: 20 mar. 2022.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 03 fev. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARROS, A. M. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física**: análise do Currículo do Estado de São Paulo. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108695/000764370.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3)

BETTI, M. Educação Física e Cultura Corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas: Educação Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, dez. 2005b.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 73- 81, 2002.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A base nacional comum curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org). **Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 67-80.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da educação física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019.

COSTA, M.; DE ALMEIDA, F. Q. A Educação Física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 22, n. 01, p. 1-12, 2018.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: AVA Moodle Unesp

[Edutec], 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L.H. F.; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.4, p. 29 -38, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

LOURENÇO, S. S.; MENDONÇA, V. M. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. **Filos. e Educ.**, Campinas, v.10, n.3, p. 530-547, 2018.

MOREIRA, M.A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

NEIRA, M.G. Análise dos currículos estaduais de educação física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 233-254, 2015.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B. de; PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular**. 2. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2015.

PORTUGAL. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016. ISBN 978-972-742-404-7. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 11, n. 3, p.167-178, 2005.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C. **Planejando o trabalho docente**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 2 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 03 Ago. 2021.

SOARES, C.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física** [Coletivo de Autores]. São Paulo: 2. ed. rev. Cortez, 2009.

VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. "Fútbol callejero": processos educativos emergentes da prática social da mediação. **Kinesis**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2017. DOI: 10.5902/2316546426371. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/26371>. Acesso em: 12 ago. 2022.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122255/000813226.pdf?seq>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Materiais Auxiliares

(para impressão)

Educação Física: Lista de conhecimentos de interesse.

O que você gostaria de experimentar?	Nível de significação										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alimentação saudável											
Arvorismo											
Atletismo											
<i>Badminton</i>											
<i>Baseball</i>											
<i>Basejump</i>											
Basquetebol											
Bike											
Biodança (Ginástica)											
Bioenergética (Ginástica)											
BMX (Bicicleta acrobática)											
Bocha											
Bolero											
Boliche											
Boxe Chinês											
Canoagem											
Capacidades Físicas											
Capoeira											
Caratê											
Ciclismo											
Conhecimento sobre o corpo											
Corrida de aventura											
Corrida de orientação											
Críquete											
Croquet (precisão)											
Crossfit											
Curling											
Danças de rua											
Danças de salão											
Danças de salão caribenhas											
Danças urbanas											
Dodgebal (queimada)											
Escalada <i>Boulder</i>											
Escalada <i>Lead</i>											
Escalada <i>Speed</i>											
Esgrima											
Esporte de Combate											
Eutonia (Terapia holística)											
Forró											
<i>Freestyle/Break</i>											
<i>Frisbee</i>											
<i>Funk</i>											
Futebol americano											
Futebol de campo											
Futsal											
Ginástica artística											
Ginástica de condicionamento											
Ginástica de conscientização corporal											

Lista formulada com base no "Currículo Paulista" (SÃO PAULO, 2019) e no material de apoio "Currículo em Ação" (SÃO PAULO, 2021)

Educação Física: Lista de conhecimentos de interesse.

O que você gostaria de experimentar?	Nível de significação										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ginástica Rítmica											
Golfe											
Handebol											
HIIT (Ginástica)											
Hip Hop											
House dance/Krump											
Ioga											
Jiu-Jitsu											
Jogo de taco/betis											
Jogos de tabuleiro											
Jogos eletrônicos											
Judô											
Kendo											
Kung-fu											
Levantamento de peso											
Locking /Popping											
Luta Majoara											
Maculelê (luta)											
Merenge (Dança)											
Método Feldenkrais (Ginástica)											
MMA											
Mountain bike											
Muay Thai											
Nado sincronizado											
Pádel (raquete em duplas)											
Pagode (dança)											
Paintball											
Parkour											
Patinação artística											
Patinação de velocidade											
Patins											
Pelota basca (raquete/bastão e parede)											
Peteca											
Pilates											
Polo Aquático											
Rapel ou escalada											
Raquetebol											
Remo											
Ringo (Frisbee / disco)											
Róquei sobre a grama											
Rúgbi											
Rumba (dança)											
Salsa (dança)											
Saltos ornamentais											
Samba											
Samba de Gafieira											
Samba Rock											
Saúde e hábitos de vida saudáveis											

Lista formulada com base no "Currículo Paulista" (SÃO PAULO, 2019) e no material de apoio "Currículo em Ação" (SÃO PAULO, 2021)

Educação Física: Lista de conhecimentos de interesse.

	Nível de significação										
O que você gostaria de experimentar?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sertanejo											
Skate											
Slackline											
Softbol											
Squash											
Sumô											
Taekondo											
Tai chi chuan											
Tango											
Tarracá (luta)											
Tchoukball											
Tênis de Campo											
Tênis de Mesa											
Tiro com Arco											
Tiro esportivo											
Tirolesa											
Treinamento físico											
Vôlei de praia											
Voleibol											

Lista formulada com base no "Currículo Paulista" (SÃO PAULO, 2019) e no material de apoio "Currículo em Ação" (SÃO PAULO, 2021)

Quadro

Experimentação	Uso e Apropriação	Fruição	Reflexão

Experimentação	Uso e Apropriação	Fruição	Reflexão

Síntese

Análise	Compreensão	Construção de Valores	Protagonismo

Análise	Compreensão	Construção de Valores	Protagonismo

Roteiro de Observação

Instrumento de pesquisa pautado nos textos de Darido (2012) e Zabala (1998) sobre como avaliar a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, sob a premissa da formulação de novas estruturas cognitivas e integração a realidade, critérios utilizados anteriormente na pesquisa para determinação das aprendizagens significativas em Educação Física.

***Obrigatório**

1. Data da observação *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Observação da experiência inicial

2. O que pode ser aprendido? Quais as dificuldades?

Marque todas que se aplicam.

	Dificuldade / requer atenção	Compreensão básica / participação efetiva	Boa compreensão / participação qualificada
Experimentação	☐	☐	☐
Uso e apropriação	☐	☐	☐
Fruição	☐	☐	☐
Compreensão	☐	☐	☐
Análise	☐	☐	☐
Reflexão sobre a ação	☐	☐	☐
Construção de valores	☐	☐	☐
Protagonismo Comunitário	☐	☐	☐

Observação das unidades didáticas e nova realização da experiência (final)

3. Aprendizagem observada:

4. Em relação aos conceitos/princípios, os alunos...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Entenderam o significado?	☐	☐	☐	☐	☐
São capazes de repetir sua definição?	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizam-no para a interpretação, compreensão ou exposição de uma situação ou fenômeno?	☐	☐	☐	☐	☐
Fazem uso em qualquer contexto que o requeira?	☐	☐	☐	☐	☐

5. Em relação aos procedimentos, os alunos...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Realizaram as ações sugeridas?	☐	☐	☐	☐	☐
Entenderam o significado/objetivos/ fins das ações sugeridas?	☐	☐	☐	☐	☐
Conforme exposto por Zabala (1998) houve a exercitação múltipla para o domínio competente?	☐	☐	☐	☐	☐
Refletiram sobre a maneira de realizá-los, as condições para seu uso e suas funcionalidades?	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicaram em contextos diferenciados?	☐	☐	☐	☐	☐

6. Em relação as atitudes, os alunos...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Elaboraram critérios para reger sua atuação, avaliação de si mesmo e dos outros?	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolveram condutas de acordo com valores determinados?	☐	☐	☐	☐	☐
Aceitaram as normas estipuladas pelo grupo?	☐	☐	☐	☐	☐
Refletiram sobre a normas desenvolvidas e compartilhadas pela coletividade?	☐	☐	☐	☐	☐
Interiorizaram as normas, aceitando-as como regras básicas de funcionamento?	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicaram em seus diferentes contextos?	☐	☐	☐	☐	☐

7. Observações Gerais (fatos não previstos que merecem análise).

Referências

DARIDO, Suraya Cristina. A Avaliação da Educação Física na Escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. v. 6. Bloco 2. p. 127-141. 176p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <https://goo.gl/N2LYPU>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.