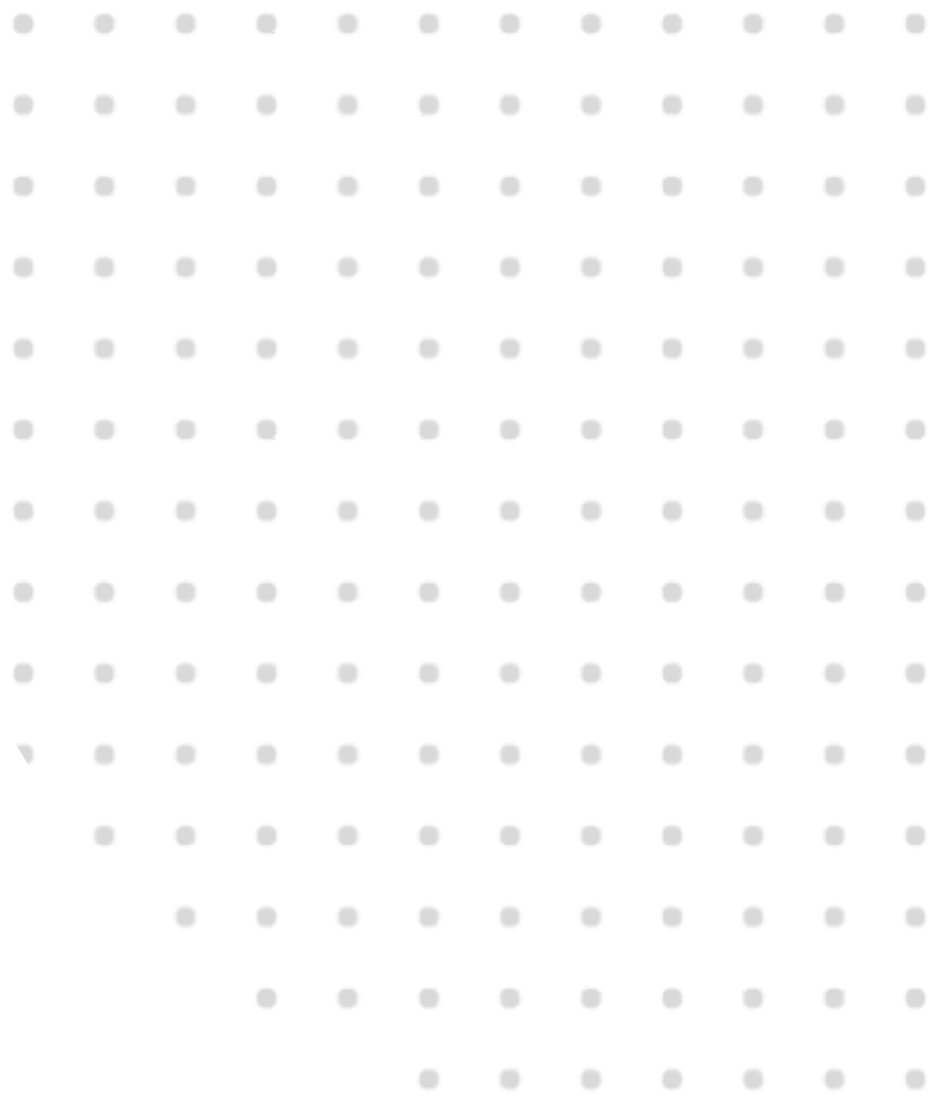


# EDUCAÇÃO FÍSICA



## **REVISTA DIGITAL**

Flexibilidade e Autonomia Curricular:  
Proposta e relato de experiência de  
uma construção colaborativa

ProEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação  
Física em Rede Nacional

**PRODUTO EDUCACIONAL**

Unesp - Rio Claro

**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

Cecco Junior, Osni; Del-Masso, Maria Cândida Soares.

C387f

Flexibilidade e autonomia curricular: : proposta e relato de experiência de uma construção colaborativa / Osni Cecco Junior. Orientadora: Maria Cândida Soares Del-Masso -- Rio Claro, 2023. 31 p. + Dissertação

Produto Educacional (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro.

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. 171 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 (GECCO 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)

**P**ara 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. Conseqüentemente, 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).

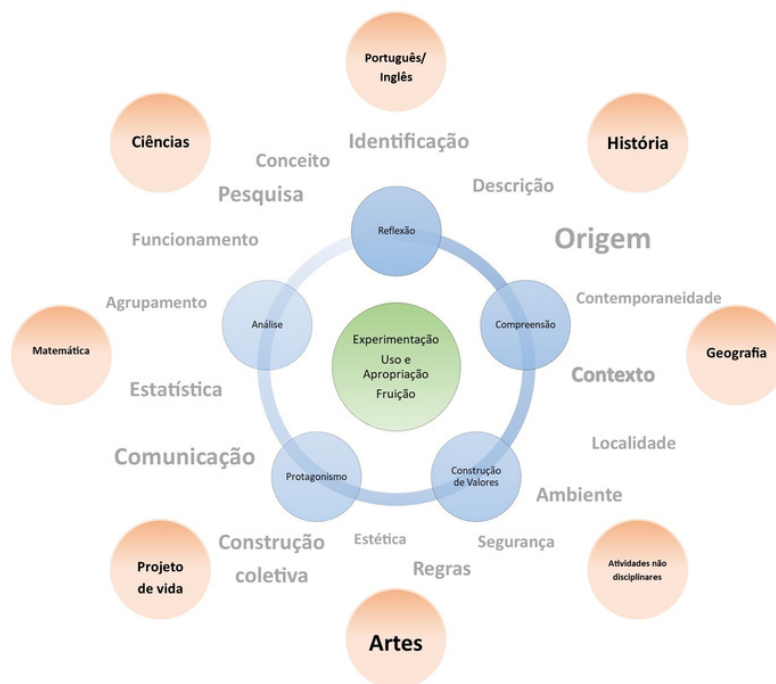


Ademais, ao refletirmos sobre as particularidades dos temas e conteúdos da disciplina verifica-se que o conhecimento por ela tratado vai além do próprio componente curricular, sendo necessária a articulação com as diferentes dimensões humanas e contextos, o que caracteriza elementos transdisciplinares, 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.

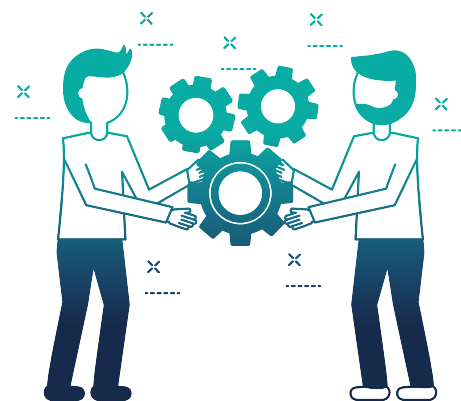
Dessa forma, determina-se um plano de ação balizado no entendimento de que nessa etapa de ensino a escola convive com diferentes sujeitos em uma pluralidade de contextos e realidades diversas, crianças, adolescentes e jovens que passam/passarão por diversas transformações e mudanças que marcam esse período 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).

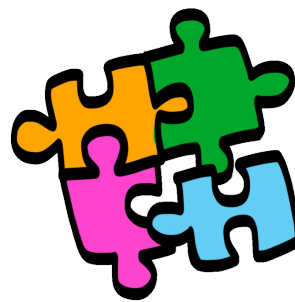


Por fim, corroboramos Betti (2018) sobre o papel do professor como um interlocutor crítico e com Neira (2018) ao destacar a autonomia docente em rejeitar, dissimular e reescrever as propostas que lhes são apresentadas. Ao planejar e sistematizar, muitas vezes, o professor encontra-se enclausurado entre 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).

**L**arossa 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, crescer ou complementar os argumentos expostos"



**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, 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 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.

## 1

### Experimentação

Refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito "de carne e osso". Colocou-se nesse quadro os apontamentos dos estudantes em relação aos aspectos que dificultaram seu envolvimento na atividade, na compreensão básica das regras ou dinâmica da experiência.

## 2

### Uso e Apropriação

Corresponde ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Nesse quadro foram relacionadas possíveis dificuldades em relação ao *saber fazer* dos discentes que se solucionadas permitiriam uma participação mais efetiva nas atividades.

## 3

### Fruição

Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal. Nesse item foram colocados os argumentos que referem-se a uma participação mais qualificada.

## 4

### Reflexão sobre a ação

Diz respeito aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Foram descritos nesse quadro possíveis reflexões dos estudantes em relação a melhora da sua participação, como também prováveis comparações e relações com outros aspectos ou práticas da cultura corporal de movimento.



## 5

### Análise

Está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros. Os apontamentos dos estudantes (dificuldades) que se referiam aos conhecimentos descritos foram alocados nesse quadro.

## 6

### Compreensão

Centra-se no esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Nessa parte foram elencadas possíveis dificuldades dos estudantes em interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, sua produção/transformação e à vinculação local, nacional e global.

## 7

### Construção de valores

Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. Nesse quadro foram alocados os aspectos descritos pelos estudantes com relação ao convívio, atitudes e comportamentos.

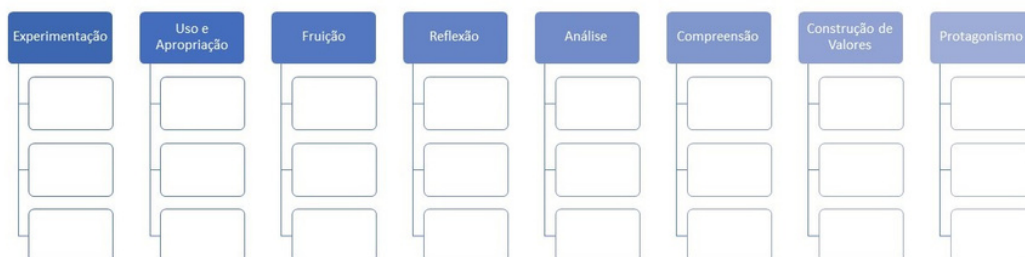
## 8

### Protagonismo

Refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Completou-se esse quadro com possíveis dificuldade dos estudantes em envolver-se nas discussões, debate e rodas de conversa.

## 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).*

## 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 apre-  
preconceitos e atitudes, sob a premissa da formulação de novas estruturas cognitivas e integração a re-  
utilizados anteriormente na pesquisa para determinação das aprendizagens significativas em Educação?

\*Obrigatório

- Data da observação: Exemplo: 7 de janeiro de 2019
- Observação da experiência inicial
 

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

Marque todas que se aplicam.

	Dificuldade / requer atenção	Comprometimento básico / participação efetiva	Bom comprometimento / participação qualificada
Experimentação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso e aplicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ênfase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexão sobre a ação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construção de valores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Protagonismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aprendizagem observada:
 

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

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

Marque apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Entendem o significado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São capazes de repetir sua definição?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizam-na para a interpretação, compreensão ou exposição de uma situação ou fenômeno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazem uso em qualquer contexto que a requiera?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Em relação aos procedimentos, os alunos...
 

Marque apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Realizaram as ações sugeridas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entendem o significado/objetivo/ finalidade das ações sugeridas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conforme exposto por Zabala (1998) houve a reavaliação múltipla para o domínio competente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refletiram sobre a maneira de realizá-los, as condições para seu uso e suas funcionalidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicaram em contextos diferentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Em relação às atitudes, os alunos...
 

Marque apenas uma oval por linha.

	Superficialmente	Razoavelmente	Moderadamente	Satisfatoriamente	Plenamente
Elaboram critérios para reger sua atuação, avaliação de si mesmo e dos outros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvem condutas de acordo com valores determinados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acreditam as normas estipuladas pelo grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refletiram sobre as normas, determinações e compromissos pela coletividade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interiorizaram as normas, aceitando-as como regras básicas de funcionamento?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicaram em seus diferentes contextos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Observações Gerais ( fatos não previstos que mereçam análise).

Referências

DARIDO, Surya Cristina. A Avaliação da Educação Física na Escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UNIVERSI (Org.)). Caderno de Formação: Formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pós-Graduação de Graduação 2012. v. 4. Livro 2. p. 127-141. 130p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <https://doi.org/10.24036/2012.4.4.Livro2.p.127-141>.

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

## 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. Fís. 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.<sup>a</sup> série, n. 128, jul. 2017. Disponível em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](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](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](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](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.

# Apêndices

## Nível de significação

O que você gostaria de experimentar?	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											

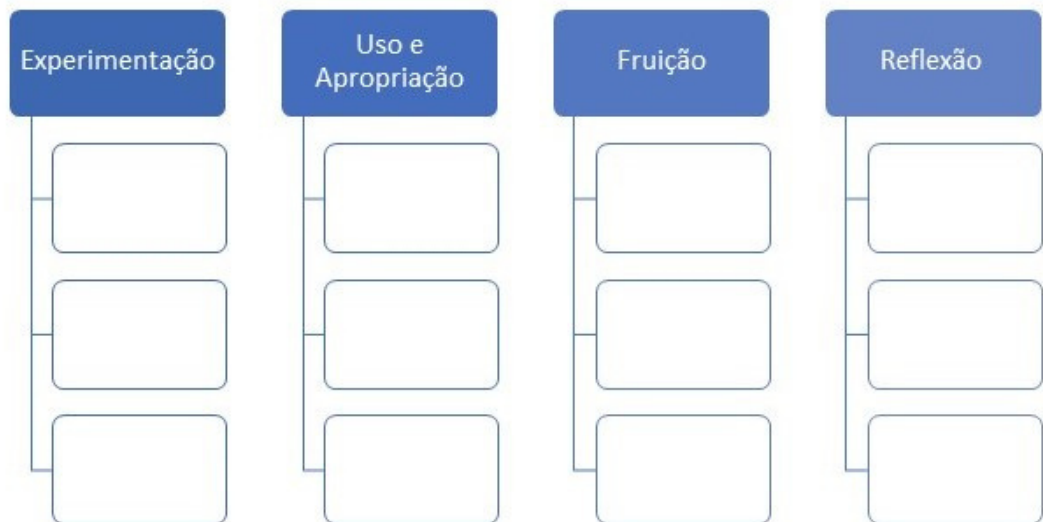
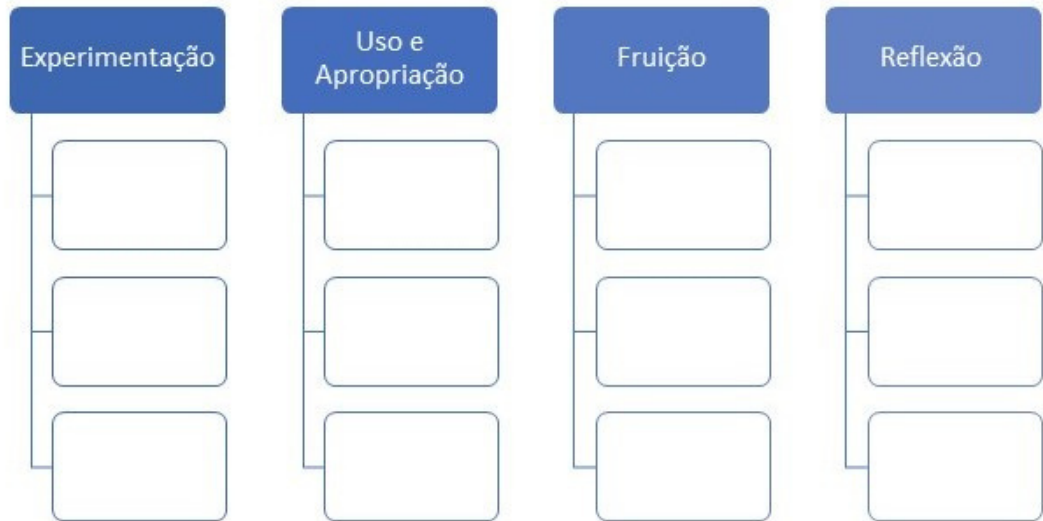
**Educação Física:** Lista de conhecimentos de interesse.

O que você gostaria de experienciar?	Nível de significação										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
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											

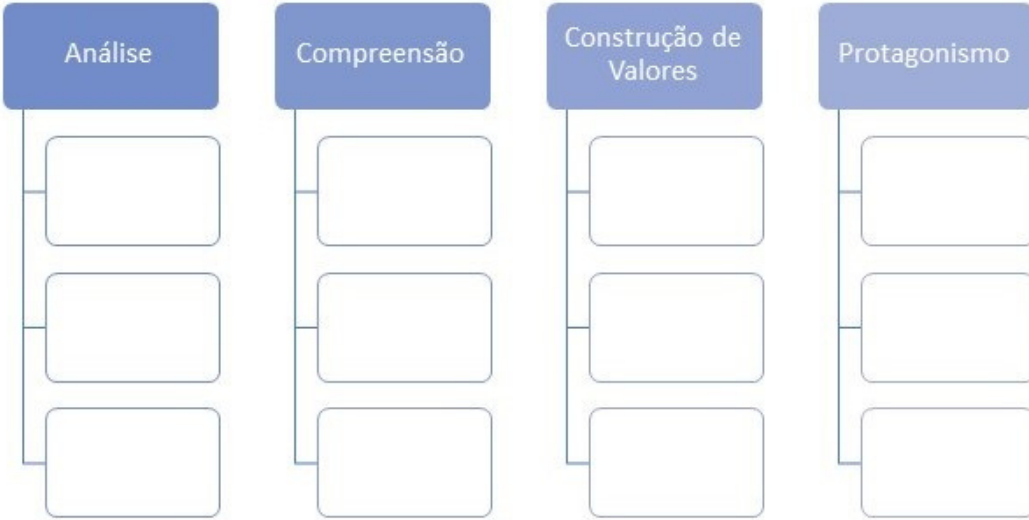
**Educação Física:** Lista de conhecimentos de interesse.

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

# Quadro



# Síntese



# 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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso e apropriação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fruição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexão sobre a ação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construção de valores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Protagonismo Comunitário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São capazes de repetir sua definição?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizam-no para a interpretação, compreensão ou exposição de uma situação ou fenômeno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazem uso em qualquer contexto que o requeira?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Marcar apenas uma oval por linha.

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

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

Marcar apenas uma oval por linha.

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

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.