

Ensinando a priorizar experiências significativas na Educação Física: um relato de experiência

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada em uma unidade de ensino cujo propósito foi ensinar os acadêmicos a priorizarem experiências significativas por meio da Educação Física. Foi realizado estudo descritivo, na modalidade de relato de experiência, por um professor durante uma unidade de ensino em uma disciplina do curso de graduação em Educação Física. Para nortear o planejamento, intervenção e avaliação da unidade, utilizei a proposta denominada de *Learning a Meaningful Physical Education* (LAMPE) composta por cinco princípios norteadores. A unidade de ensino foi dividida em quatro encontros e composta por cinco objetivos específicos de forma sequencial e que contemplassem os princípios pedagógicos do LAMPE. Conclui-se que, após as experiências nesta unidade de ensino, são capazes de priorizar experiências significativas por meio da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências significativas; Educação física; Relato de experiência

Leonardo Ristow

Doutor em Ciências do Movimento Humano/
UDESC

Centro Universitário de Brusque,
Brusque, SC, Brasil

leonardoristow@live.com

<https://orcid.org/0000-0002-2829-7737>

Teaching to prioritize meaningful experiences in Physical Education: an experience report

ABSTRACT

The present study aims to report the experience lived in a teaching unit whose purpose was to teach students to prioritize meaningful experiences through Physical Education. A descriptive study was carried out, in the form of an experience report, by a teacher during a teaching unit in a discipline of the undergraduate course in Physical Education. To guide the planning, intervention and evaluation of the unit, I used the proposal called Learning a Meaningful Physical Education (LAMPE) composed of five guiding principles. The teaching unit was divided into four meetings and consisted of five specific objectives in a sequential manner and that covered the pedagogical principles of LAMPE. It is concluded that after the experiences in this teaching unit, they are able to prioritize meaningful experiences through Physical Education.

KEYWORDS: Meaningful experiences; Physical education; Experience report

Enseñar a priorizar experiencias significativas en la Educación Física: un relato de experiencia

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo relatar la experiencia vivida en una unidad didáctica cuyo propósito fue enseñar a los estudiantes a priorizar experiencias significativas a través de la Educación Física. Se realizó un estudio descriptivo, a modo de relato de experiencia, por parte de una docente durante una unidad didáctica en una disciplina de la carrera de graduación en Educación Física. Para guiar la planificación, intervención y evaluación de la unidad, utilicé la propuesta denominada Aprender una Educación Física Significativa (LAMPE) compuesta por cinco principios rectores. La unidad didáctica se dividió en cuatro encuentros y estuvo conformada por cinco objetivos específicos de manera secuencial y que abarcaron los principios pedagógicos de LAMPE. Se concluye que luego de las experiencias vividas en esta unidad didáctica, son capaces de priorizar experiencias significativas a través de la Educación Física.

PALABRAS-CLAVE: Experiencias significativas; Educación física; Relato de experiencia

INTRODUÇÃO

Nos últimos cinquenta anos é possível observar artigos que defendem a contribuição da Educação Física e do esporte na criação de experiências agradáveis, desafiadoras, prazerosas, que geram oportunidades de aprendizagem e as tornam pessoalmente relevante para aquelas que a realizam (BENI; FLETCHER; CHRÓINÍN, 2017; FLETCHER et al., 2021). Com o propósito de confrontar a ideia utilitária da Educação Física em que a ênfase está na melhora do condicionamento físico para proporcionar pontuações altas em testes físicos, Beni, Fletcher e Ní Chróinín (2017) propõe a abordagem de ensino denominada *Meaningful Physical Education* (MPE).

O MPE sugere que crianças e jovens podem se tornar adultos ativos, quando as experiências pessoais de movimento (seja no esporte, na dança, na Educação Física escolar etc) são preenchidas por uma sensação de emoção, diversão, desafio na medida certa, ao invés da pressão, medo ou tédio (FLETCHER et al., 2021). Esse propósito pode ser alcançado quando a significância é priorizada por parte dos professores, que consequentemente, estimula os praticantes a atribuírem valor à experiência (DEWEY, 1938; KRETCHMAR, 2007). Com base nas características propostas por Kretchmar (2006), O MPE considera que a atividade física se torna mais significativa na medida em que possui as seguintes características: interação social, desafio, diversão, competência motora, aprendizagem pessoalmente relevante, prazer.

Junto às características, Fletcher et al. (2021) apontam que para promover experiências significativas também se faz necessário estratégias pedagógicas reflexivas e democráticas. Por reflexiva, entende-se que o professor deve promover momentos de tomadas de consciência por meio da reflexão em ação e sobre a ação, para envolver os alunos no processo de construção de significado. Por democrática, entende-se que o professores e alunos devem se posicionar como colaboradores da aprendizagem, proporcionando aos alunos autonomia para as tomadas de decisões e controle sobre as suas experiências.

Ao mesmo tempo em que Beni, Fletcher e Ní Chróinín (2017) propõe MPE, Ní Chróinín, Fletcher e O'Sullivan (2018) apresentam uma abordagem pedagógica para a formação de professores de Educação Física denominada de *Learning a Meaningful Physical Education* (LAMPE), que tem como objetivo apoiar professores formadores a ensinar com base no MPE. Esta abordagem é estruturada por princípios norteadores elaborados após dois anos de um autoestudo colaborativo em que dois professores formadores sob a orientação de uma amiga crítica, realizaram planejamento, implementação, análise, reflexão, modificação e refinamento de práticas de ensino do LAMPE.

Apesar de encontrar algumas experiências documentadas na literatura (NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER; O’SULLIVAN, 2018; BENI, 2021; NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER, 2021; COULTER; BOWLES; SWEENEY, 2021; SCALON et al., 2024); os professores formadores proponentes dos princípios pedagógicos (NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER, 2021) sugerem há uma necessidade de compreender melhor como o LAMPE têm sido utilizados na formação de professores. Para isso, os autores apontam que as experiências pedagógicas de professores formadores sejam compartilhadas.

Diante deste contexto, o presente estudo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada em uma unidade de ensino cujo propósito foi ensinar os acadêmicos a priorizarem experiências significativas por meio da Educação Física.

METODOLOGIA

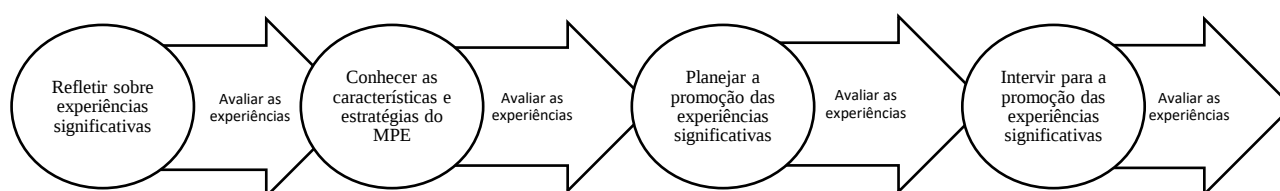
O presente estudo se caracteriza como um estudo descritivo, na modalidade de relato de experiência, realizada por um professor Doutor com 11 anos de experiência como docente no Ensino Superior. O contexto de intervenção foi a disciplina de Metodologia do Ensino das Práticas Corporais Alternativas do sétimo semestre do Curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do interior de Santa Catarina. A turma era composta por onze acadêmicos, sendo quatro mulheres e sete homens.

Como objetivo, esperava-se que ao final da unidade de ensino, os acadêmicos fossem capazes de priorizar experiências significativas por meio da Educação Física. Para nortear o planejamento, intervenção e avaliação da unidade, utilizei a proposta denominada de *Learning a Meaningful Physical Education* (LAMPE). O LAMPE orienta professores formadores para propor e sugerir novas estratégias que auxiliam futuros professores a promover as experiências significativas e é composto por cinco princípios norteadores: (a) priorizar explicitamente a significância no planejamento, ensino e avaliação na formação de professores de Educação Física; (b) modelar pedagogias que apoiem experiências significativas; (c) apoiar o envolvimento dos acadêmicos com características da participação significativa como aprendiz e como professor; (d) enquadrar as atividades de aprendizagem usando características da participação significativa; (e) apoiar a reflexão sobre significação das experiências de educação física (NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER; O’SULLIVAN, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A unidade de ensino teve a duração doze horas, divididas em quatro encontros de três horas. Para cumprir com o objetivo geral, foram propostos cinco objetivos específicos de forma sequencial e que contemplassem os princípios pedagógicos do LAMPE (Figura 1). Cada objetivo foi proposto especificamente para um encontro e apenas o quinto objetivo foi idealizado para ser cumprido ao longo da unidade. Na figura 2 é ilustrada a sequência dos objetivos específicos que resultaram no cumprimento do objetivo geral. Referente ao objetivo de “avaliar as experiências”, após cada encontro, os acadêmicos foram estimulados a realizar uma escrita reflexiva com auxílio de três perguntas norteadoras: Como foi a aula de hoje?; Qual momento você acredita ter sido mais significativo? Justifique; e Houve algum pensamento ou sentimento durante a aula? Comente.

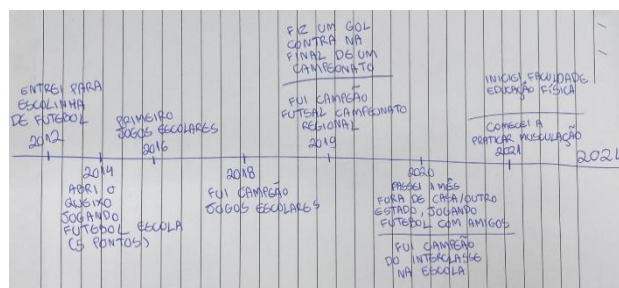
Figura 2. Sequência pedagógica dos objetivos específicos



Fonte: do autor (2024).

O primeiro encontro teve como objetivo refletir sobre experiências significativas, para mostrar aos acadêmicos que as pessoas se engajam na prática de atividades físicas por diversos motivos e não apenas pela melhora do condicionamento físico (*performance*) ou estética, objetivos que por muitas vezes “rotulam” a Educação Física. No início, solicitei que elaborassem uma linha do tempo (Imagem 1) composta por experiências significativas vivenciadas na Educação Física ou esportes na infância e juventude (situações e/ou eventos), para que os acadêmicos pudessem identificar características que tornam uma experiência significativa.

Imagem 1. Exemplo de linha do tempo elaborada por acadêmico.



Fonte: do autor (2024).

Como pode-se observar, o acadêmico que elaborou a linha do tempo exposta na Imagem 1, relata diferentes situações marcantes como: início de atividades (escolinha de futebol e musculação), conquistas (campeão de jogos escolares e campeonato regional), primeira competição (primeiros jogos escolares), acidentes (lesão no queixo), situações adversas (gol contra na final do campeonato) e viagens (para jogar futebol). As situações com diferentes características também foram identificadas pelos outros acadêmicos. Ao terminarem a linha do tempo, propus que cada um apresentasse os seus “momentos marcantes” e explicasse para o grupo os motivos de terem colocado tais experiências da linha. Enquanto os acadêmicos favam, fui anotando em uma folha alguns termos utilizados por eles. Entre os mais citados estavam: Vencer desafios, amizades e diversão (ao participar de campeonatos).

Na sequência, houve uma discussão com o grande grupo sobre as características das situações citadas por eles e a relação com o conceito de experiências significativas. Durante a discussão, houve um momento em que chamei a atenção para o fato de algumas as experiências citadas não estavam diretamente relacionadas ao desempenho esportivo. Ou seja, por mais que tenham citado que “ser campeão” foi uma experiência significativa, o real significado estava vinculado ao prazer ou diversão da vitória do que vencer o campeonato por si só. Assim, fiz um questionamento para os acadêmicos: se os praticantes se recordam de experiências significativas com características de prazer, interação social, vencer desafios ou diversão, por que os professores enfatizam os aspectos físicos e motores nas aulas de Educação Física?

Entre as diferentes respostas, chegou-se ao consenso de que historicamente, a Educação Física possui um viés tecnicista e biológico, mas que nos últimos anos, esta perspectiva tem mudado. Além disso, o motivo da prática da atividade física também tem superado a perspectiva limitada da Educação Física voltada apenas ao desempenho esportivo. Como se observa no estudo de Simões neto e Oliveira (2020), no qual foram investigados sessenta e quatro estudantes do Ensino Médio. Os autores evidenciaram que os principais fatores que influenciam na motivação dos adolescentes em realizar as aulas de Educação Física são: saúde, diversão e reconhecimento social. Diante deste

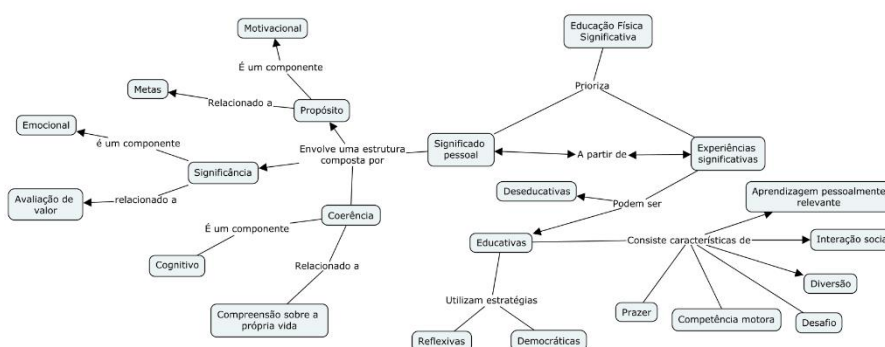
resultado, os autores concluem que os fatores apontados contribuem para a permanência dos estudantes na prática de atividades físicas.

Ainda no primeiro encontro, realizei uma explicação verbal sobre experiências Significativas com base na estrutura tripartida do conceito de “significado”. De acordo com Fletcher et al. (2021), as experiências se tornam significativas na medida em que: há um propósito (componente motivacional relacionado a metas); há um sentimento de significância (componente emocional alinhado aos valores pessoais) e; há coerência (componente cognitivo relacionado a compreensão da atividade com a vida cotidiana). Ao mesmo tempo da explicação, eu questionava os acadêmicos a respeito da relação entre estes componentes e a prática de atividade física. De modo que o conceito de “experiências significativas” fosse assimilado gradativamente e compreendido dentro do contexto da Educação Física.

A estratégia de utilizar materiais que estabelecem a ligação entre o novo conteúdo e conhecimento dos aprendizes tem como objetivo facilitar a aprendizagem significativa. Também denominado de organizadores prévios, o uso destes materiais (instrumentos ou ferramentas) se torna mais eficiente quando apresentados antes do conteúdo propriamente dito, pois ativa o conhecimento prévio contribuindo para a assimilação do conteúdo (MOREIRA; SOUSA; SILVEIRA, 1982). Desse modo, refletir sobre experiências significativas preparou os acadêmicos cognitivamente para o próximo encontro.

O segundo encontro teve como objetivo conhecer características e estratégias do MPE. Antes, os acadêmicos deveriam fazer a leitura prévia do capítulo de livro “O porquê, o quê e como da Educação Física Significativa do livro *“Meaningful Physical Education”*. No início do encontro, realizei uma explanação verbal com o auxílio de um mapa conceitual (Figura 3), na qual foram revisados os três aspectos apresentados no encontro anterior relacionados a significância pessoal e apresentado os conceitos básicos (característica ou estratégia) do MPE.

Figura 3. Mapa conceitual base elaborado pelo professor formador.



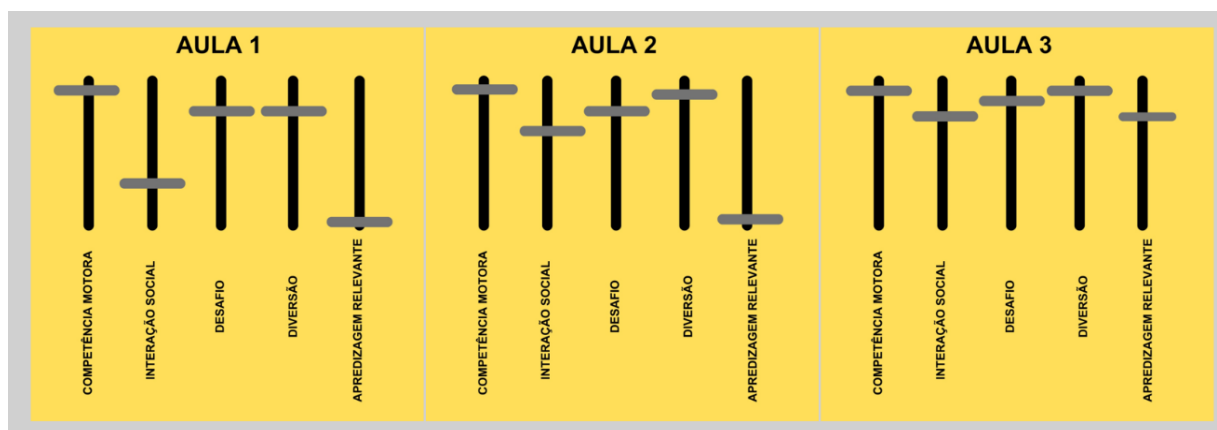
Fonte: do autor (2024).

1. Explicação verbal sobre a ferramenta de reflexão;
2. Análise de um plano de aula (realizado com uma abordagem tradicional) com a utilização do equalizador;
3. Elaboração de um equalizador para a promoção de experiências significativas;
4. Confronto entre o equalizador “ideal” para a promoção de experiências significativas e o equalizador da abordagem tradicional;
5. Discussão sobre as diferenças e semelhanças entre os equalizadores;
6. Elaboração de um plano de aula com base no equalizador “ideal”;
7. Discussão sobre as diferenças e semelhanças dos equalizadores.

Neste encontro, foi utilizada a ferramenta de reflexão denominada de “equalizador”. De acordo com Backey (2021) equalizadores são recursos de equipamentos de som que permitem o ajuste de tons, volumes e frequências de sinais musicais. De forma analógica, é possível trocar os componentes de áudio, por características do MPE e assim, tornando possível ajustar (ou sintonizar) para transformar aulas em experiências significativas.

Para ilustrar o uso desta ferramenta, observa-se exemplos de equalizadores na Figura 5 elaborados por Bohn e Ristow (2024). Ao observar ou planejar uma aula, o professor pode avaliar qual característica foi priorizada e qual foi desprezada. Por exemplo, a aula 1 teve como prioridade o desenvolvimento da competência motora, seguido de desafio e diversão. Enquanto a interação social e a aprendizagem relevante foram desprezadas. Este formato de aula é muito utilizado para esportes individuais de marca. Em contrapartida, na aula 3, apesar do foco ainda estar no desenvolvimento da competência motora, foi observado que houve maior interação social e a aprendizagem foi mais relevante quando comparado com a aula 1.

Figura 5. Equalizadores das características

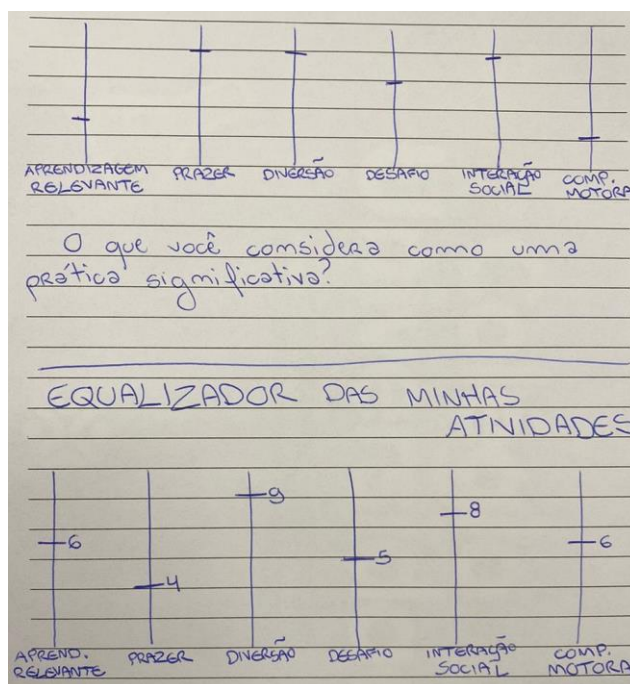


Fonte: Bohn e Ristow (2024).

Após a explicação verbal sobre a utilização da ferramenta, foi solicitado que os acadêmicos procurassem um plano de aula utilizado por eles em outro componente curricular com as características de um ensino tradicional, ou seja, focado no aprimoramento técnico. Com este documento em mãos, foi feita a análise com base no equalizador. Este material elaborado foi guardado e na sequência, solicitei que cada acadêmico elaborasse um equalizador que refletisse uma aula planejada para a promoção de experiências significativas.

Neste momento, os acadêmicos não tinham um plano de aula para analisar, eles tinham que apenas responder por meio do equalizador, a seguinte questão norteadora: o que você considera uma prática significativa? As respostas dessas duas atividades são observadas no exemplo apresentado na Imagem 2. Neste exemplo, é possível observar duas análises feitas pelo acadêmico. Enquanto o equalizador de cima faz referência a uma aula voltada à promoção de experiências significativas. O de baixo faz referência a uma aula de uma perspectiva mais tradicional.

Imagem 2. Equalizadores elaborados por acadêmico



Fonte: do autor (2024).

Na sequência, os acadêmicos fizeram a comparação entre o equalizador “ideal” para a promoção de experiências significativas e o equalizador da abordagem tradicional. A atividade auxiliou os acadêmicos a perceberem as diferenças entre as abordagens para que, a partir do plano de aula caracterizado com o “tradicional” fossem feitas modificações para transformá-lo em ideal. No

exemplo apresentado no Imagem 2, é possível observar que o acadêmico avaliou que é necessário dar mais ênfase no prazer e no desafio, enquanto a competência motora e a aprendizagem relevante não devem ser priorizadas.

Em geral, a característica que sofreu maior modificação foi a competência motora. De forma semelhante, duas professoras de natação investigadas por Ristow et al (2021), identificaram que o foco excessivo no aperfeiçoamento técnico nas aulas de natação para crianças acaba desmotivando-os. Com o objetivo de priorizar as interações sociais entre alunos e entre alunos-professor e consequentemente aumentar o engajamento dos alunos nas atividades, as professoras decidiram utilizar o modelo de instrução denominado de Ensino por Pares. As professoras avaliaram que o uso deste modelo de instrução nas aulas de natação aumentou o interesse e a motivação dos alunos nas atividades.

Para a elaboração do plano de aula, os acadêmicos deveriam utilizar como referência um equalizador “ideal”. Assim, o grande grupo foi dividido em trios e cada um elegeu um equalizador. Ao contrário do início do encontro, onde os acadêmicos elaboraram um equalizador com base em um plano de aula previamente elaborado. Neste momento, os acadêmicos tiveram que produzir um plano de aula a partir do equalizador. Ou seja, o plano de aula deveria refletir o que o equalizador estava apresentando. Para verificar esta relação, os trios trocaram planos de aula e foi realizada uma nova análise com a utilização do equalizador.

Neste momento, não houve diferenças significativas entre o equalizador proposto inicialmente e o equalizador de análise, indicando que o grupo estava utilizando um significado compartilhado a respeito das características do MPE. O compartilhamento de um mesmo repertório linguístico indica que as atividades desenvolvidas foram significativas para os acadêmicos, fazendo com que eles se envolvam nas tomadas de decisões e nas relações com outros membros do grupo. Esta é uma propriedade fundamental de grupos de pessoas que se engajam mutualmente em um propósito em comum (WENGER, 1998).

O quarto encontro teve como objetivo intervir para a promoção das experiências significativas. Com o planejamento elaborado no encontro anterior, cada grupo teve trinta minutos para realizar a intervenção. Ao todo foram quatro aulas com a duração de trinta minutos cada. Nesta atividade, os trios responsáveis pela aula assumiram o papel de professor e os colegas assumiram o papel de alunos. Em uma das aulas pude observar a dificuldade dos acadêmicos em priorizar experiências significativas. Como eles estão acostumados com a organização e condução de uma aula tradicional, ficou evidente a preocupação deles com a realização e o tempo de duração das atividades, ao contrário de focar nos objetivos das aulas.

Por exemplo, em uma das aulas, a característica principal era a diversão e durante uma das atividades era possível observar indicadores de que este objetivo estava sendo cumprido, como: sorrisos, brincadeiras entre os alunos, engajamento etc. Entretanto, por mais que os acadêmicos-alunos estivessem se divertindo, os acadêmicos-professores mudaram de atividade para que o plano de aula fosse cumprido. Ao final desta aula, nos reunimos e discutimos sobre o dilema de cumprir o plano de aula ou cumprir com o objetivo. Na sequência, recordei com os acadêmicos a proposta das estratégias democráticas e reflexivas e a partir delas, entramos em um consenso de que a ideia de seguir o plano de aula de forma rígida deveria ser abandonada.

Ainda neste encontro, durante as atividades, avaliei: a forma de instrução inicial das atividades; a forma de instrução de acompanhamento (*feedbacks*), a gestão dos materiais; a gestão dos alunos; a gestão do tempo; e a gestão do clima social (ONOFRE, 1995). Estes quesitos avaliados puderam me dar mais informações em relação as estratégias democráticas e reflexivas. Neste sentido, pude observar que os acadêmicos-professores solicitaram sugestões aos acadêmicos-alunos sobre as atividades (opiniões sobre modificações) e ao final das aulas realizaram tomada de consciência.

As estratégias democráticas e reflexivas podem ser observadas ao questionar os alunos sobre o interesse em realizar determinadas atividades, sobre adequações, sobre a importância de um determinado conteúdo em suas vidas. Porém, estas estratégias podem ir além da verbalização do professor. Por exemplo, em uma unidade de ensino da modalidade de ciclismo, Vasily (2021) propôs para os seus alunos, três níveis de habilidades como instrumento de autoavaliação. De acordo com o nível indicado pelo aluno (reflexão), o professor propôs desafios para os três níveis, dos quais os alunos deveriam escolher (democrático) e assim, tornando a experiência mais divertida e prazerosa.

Por outro lado, o simples fato de alterar a forma de instruir também pode contribuir para a promoção de experiências significativas. Em um autoestudo realizado por uma professora de natação, foi observado que, mesmo mantendo um planejamento voltado para o ensino da técnica, a professora procurou utilizar estratégias democráticas por meio de instruções verbais em forma de questionamentos (ao invés da instrução direta). Segundo ela, solicitar a opinião dos alunos quanto as atividades contribuíram para a favorecer a interação social e a diversão (BOHN; RISTOW, 2024).

Ao final dos quatro encontros, foi possível observar os princípios pedagógicos propostos por Ní Chróinín, Fletcher e O'Sullivan (2018) e as orientações propostas por Scalon et al. (2024) nos diversos encontros, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Síntese dos princípios, orientações e momentos.

Princípios	Orientações	Encontros
Os professores formadores devem priorizar explicitamente a significância participação no planejamento, ensino e avaliação na formação de professores de Educação Física	Comunicar explicitamente e alinhar as intenções de aprendizagem, atividades, avaliações e reflexões para aprender sobre significação.	1, 2 e 3.
Os professores formadores devem modelar pedagogias que apoiem experiências significativas.	Usar uma gama de diferentes pedagogias que amplificam as características de educação física significativa, com foco específico em pedagogias democráticas.	2 e 3.
Os professores formadores devem apoiar o envolvimento dos acadêmicos com características da participação significativa como aprendiz e como professor	Orientar o engajamento e a avaliação das atividades com foco na significância dessas atividades e em como criá-las para outras pessoas.	4.
Os professores formadores devem enquadrar as atividades de aprendizagem usando características da participação significativa.	Usar as características da educação física significativa como um quadro para o julgamento profissional e a tomada de decisões, com foco no planejamento e análise de tarefas e atividades.	3 e 4.
Os professores formadores devem apoiar a reflexão sobre significação das experiências de educação física.	Apoiar o desenvolvimento de práticas reflexivas e capacidades, usando a linguagem compartilhada de significado Educação Física.	1 e 3.

Fonte: do autor (2024).

CONCLUSÕES

A motivação pessoal de relatar a experiência vivenciada em uma unidade de ensino cujo propósito foi ensinar os acadêmicos a priorizarem experiências significativas por meio da Educação Física, foi descrever e analisar uma forma de organizar o conteúdo, as atividades e as experiências para ensinar aos acadêmicos a priorizarem experiências significativas por meio da Educação Física. Ao final dos quatro encontros, pude refletir que a unidade de ensino contribuiu fortemente para a compreensão dos acadêmicos sobre os conceitos básicos do MPE. Consequentemente, é possível afirmar que os acadêmicos, após as experiências nesta unidade de ensino, são capazes de priorizar experiências significativas por meio da Educação Física.

Para intervenções futuras, sugiro que seja disponibilizado mais tempo no planejamento para que sejam realizados encontros em que se repitam os encontros de planejamento, intervenção e avaliação, assumindo uma configuração cíclica. Desse modo, os acadêmicos podem experimentar outras formas de desenvolver as características e estratégias pedagógicas do MPE. Como este relato

limitou a descrição das experiências, para futuros estudos sugiro que sejam realizados estudos de intervenção pedagógica conforme propõe Damiani et al. (2013). Neste tipo de estudo, além do relato, há um componente metodológico de avaliação da intervenção. Neste sentido, se avalia a contribuição da intervenção na aprendizagem dos participantes.

REFERÊNCIAS

BECKEY, Alex. Meaningful PE as a metaphor for teaching PE. In: **Meaningful Physical Education**. Londres: Routledge, 2021. p. 3-19.

BENI, Stephanie. Committing to the idea of Meaningful Physical Education in teaching practice. In: **Meaningful Physical Education**. Routledge, 2021. p. 44-51.

BENI, Stephanie; FLETCHER, Tim; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre. Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. **Quest**, v. 69, n. 3, p. 291-312, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2016.1224192>

BOHN, Aline Suavi; RISTOW, Leonardo. Promovendo experiências significativas por meio da natação: um autoestudo. **Motrivivência**, v. 36, n. 67, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/98847>

COULTER, Maura; BOWLES, Richard; SWEENEY, Tony. Learning to teach generalist primary teachers how to prioritize meaningful experiences in physical education. In: **Meaningful physical education**. Routledge, 2021. p. 75-86.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de educação*, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>

DEWEY, John. Experience and education. In: **The educational forum**. Taylor & Francis Group, 1986. p. 241-252.

FLETCHER, Tim et al. The why, what, and how of meaningful physical education. In: **Meaningful Physical Education**. Londres: Routledge, 2021. p. 3-19.

KRETCHMAR, Robert Scott. Ten more reasons for quality physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 77, n. 9, p. 6-9, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.2006.10597932>

KRETCHMAR, Robert Scott. What to do with meaning? A research conundrum for the 21st century. **Quest**, v. 59, n. 4, p. 373-383, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2007.10483559>

MOREIRA, Marco A.; DE SOUSA, Célia MSG; DA SILVEIRA, Fernando L. Organizadores prévios como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa. *Cadernos de pesquisa*, n. 40, p. 41-53, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1524>.

NÍ CHRÓINÍN, Déirdre; FLETCHER, Tim; O'SULLIVAN, Mary. Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. **Physical education and sport pedagogy**, v. 23, n. 2, p. 117-133, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2017.1342789>

NÍ CHRÓINÍN, Déirdre; FLETCHER, Tim. Meaningful PETE. In: **Meaningful Physical Education**. Londres: Routledge, 2021. p. 67-74.

ONOFRE, Marcos. Prioridades de formação didática em Educação Física. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 12, p. 75-97, 1995. Disponível em: <http://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/download/167/154>

RISTOW, Leonardo et al. O início de uma comunidade de prática: um estudo de caso com professores de natação. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80675>

SCANLON, Dylan et al. 'Weak' physical education teacher education practice: co-constructing features of meaningful physical education with pre-service teachers. **Sport, Education and Society**, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573322.2024.2344012>

SIMÕES NETO, José de Caldas; OLIVEIRA, Tamara Emanuela Leal. Motivação de adolescentes do ensino médio para a prática esportiva. **Biomotriz**, v. 14, n. 1, p. 76-85, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/335054983.pdf#page=79>

VASILY, Andy. Meaningful physical education in an individual pursuits unit. In: **Meaningful Physical Education**. Londres: Routledge, 2021. p. 23-34

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS – não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - não se aplica

FINANCIAMENTO - não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

A autoria entende não haver conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência** - ISSN 2175-8042 os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Luciana Fiamoncini

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Maria Vitória Duarte

HISTÓRICO

Recebido em: 20.07.2024.

Aprovado em: 30.10.2024.