

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF

LILIAN PEREIRA DOS SANTOS

AVALIAÇÃO FORMATIVO-DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES NO ENSINO DA
GINÁSTICA

GOIÂNIA - GO
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ [X] Dissertação ☐ [] Tese ☐ [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Lilian Pereira Dos Santos

3. Título do trabalho

**Avaliação formativo-dialógica na Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental:
possibilidades no ensino da Ginástica.**

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ [x] SIM ☐ [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professora do Magistério Superior**, em 02/05/2026, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Pereira Dos Santos, Discente**, em 06/05/2026, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_ace_sso_externo=0, informando o código verificador **6166533** e o código CRC **8A690AAE**.

LILIAN PEREIRA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO FORMATIVO-DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES NO ENSINO DA
GINÁSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Dra. Luana Zanotto

GOIÂNIA – GO
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Lillian Pereira dos.
AVALIAÇÃO FORMATIVO-DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: [manuscrito]: POSSIBILIDADES NO
ENSINO DA GINÁSTICA / Lillian Pereira dos. Santos. - 2026.
151 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Luana Zanotto
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação Física (FEF), Programa de Pós-Graduação em Educação Física em
Rede, Goiânia, 2026.

1. Avaliação. 2. Educação Física Escolar. 3. Organização do Trabalho
Pedagógico. 4. Ginástica.

I. Zanotto, Luana, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 08 da sessão de Defesa de Dissertação de **Lilian Pereira Dos Santos**, que confere o título de Mestre em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos trinta dias de março de dois mil e vinte seis, a partir da(s) 14:00, através do link: meet.google.com/icd-stna-mqx, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**Avaliação formativo-dialógica na Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades no ensino da Ginástica**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Prof. Dr. **Luana Zanotto (PROEF/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Bethânia Alves Costa Zandominegue (FEFD/UFG); Prof. Dr. Andreia Cristina Peixoto Ferreira (IBiotec/UFCat). Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, o candidato foi **aprovado** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Prof. Dr. **Luana Zanotto**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) aos trinta dias de março de dois mil e vinte seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professora do Magistério Superior**, em 30/03/2026, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Andreia Cristina Peixoto Ferreira, Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 12:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bethania Alves Costa Zandominegue**,
Professora do Magistério Superior, em 02/04/2026, às 12:50, conforme horário
oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13
de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **6043234** e o código CRC **4A552FBF**.

Referência: Processo nº 23070.012269/2026-58 SEI nº 6043234

LILIAN PEREIRA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO FORMATIVO-DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES NO ENSINO DA
GINÁSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Dra. Luana Zanotto

Data da defesa: 30/03/2026

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Luana Zanotto
Doutora em Educação
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Bethânia Alves Costa Zandominegue
Doutora em Educação Física
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Andreia Cristina Peixoto Ferreira
Doutora em Educação
Universidade Federal de Catalão

Universidade Federal de Goiás
Goiânia - GO

Durante a escrita e o desenvolvimento deste trabalho, um nome recorrente vinha à minha mente: **Luana**. Entre páginas, reflexões, dúvidas e descobertas, esse nome ecoava como presença constante, ora como memória afetiva, ora como orientação acadêmica, ora como força silenciosa que sustenta e inspira. Dedico, portanto, este trabalho às duas mulheres que compartilham esse nome e que, cada uma à sua maneira, marcaram profundamente este percurso.

AGRADECIMENTOS

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

À Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás;

Aos professores do PROEF/UFG;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Luana Zanotto;

À banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Bethânia Alves Costa Zandominegue, Dr^a.
Andreia Cristina Peixoto Ferreira;

À minha família;

Ao PROEF/UFG, em especial minha colega de mestrado, Nina.

À Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas-GO;

Aos meus alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Caldas Novas-
GO.

SANTOS, Lilian Pereira. Avaliação Formativo-Dialógica Na Educação Física Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: possibilidades no ensino da ginástica. Orientadora: Luana Zanotto. 2026. 151 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2026.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de investigação a avaliação na Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa consistiu em investigar as possibilidades de avaliação dialógico-formativas no componente curricular. O objetivo foi desenvolver e analisar uma unidade metodológica com o conteúdo ginástica, mais especificamente, da Ginástica para Todos (GPT), com o propósito de construir possibilidades para uma avaliação dialógica e formativa. Em uma abordagem qualitativa, como etapa inicial, buscou-se identificar nas orientações curriculares e na literatura da Educação Física concepções e orientações sobre avaliação voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, foram sistematizados os fundamentos teórico-metodológicos do ensino da ginástica nessa etapa de escolarização, de modo a subsidiar a prática pedagógica. No contexto da pesquisa-ação, a proposta pedagógica foi desenvolvida durante 16 aulas de Educação Física da professora-pesquisadora junto à uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Caldas Novas/GO. Os resultados evidenciaram a construção de possibilidades avaliativas de caráter dialógico, mediador e processual. A mediação docente, por meio da observação contínua, da escuta atenta, dos registros pedagógicos e das intervenções intencionais, assim como da valorização do percurso formativo dos estudantes, constituíram-se como eixos centrais do movimento avaliativo. O cenário investigado revela um tensionamento permanente entre os discursos que defendem uma avaliação formativa e processual e as exigências institucionais ainda marcadas por práticas classificatórias e quantitativas. A perspectiva dialógico-formativa da avaliação no trato da GPT apresentou-se como possibilidade pedagógica capaz de favorecer processos mais inclusivos, reflexivos e humanizadores, respeitando as singularidades das crianças e valorizando a Educação Física na escola em sua dimensão expressiva, cultural e coletiva.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Física Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Ginástica.

SANTOS, Lilian Pereira. Avaliação Formativo-Dialógica Na Educação Física Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: possibilidades no ensino da ginástica. Orientadora: Luana Zanotto. 2026. 151 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2026.

ABSTRACT

This study investigates assessment in Physical Education in the early years of elementary school. The research problem consisted of investigating the possibilities of dialogical-formative assessment in this curricular component. The objective was to develop and analyze a methodological unit with the content of gymnastics, more specifically, Gymnastics for All (GFA), with the purpose of constructing possibilities for a dialogical and formative assessment. In a qualitative approach, as an initial step, the study sought to identify in the curricular guidelines and literature of Physical Education conceptions and orientations on assessment aimed at the early years of elementary school. In addition, the theoretical-methodological foundations of teaching gymnastics at this stage of schooling were systematized in order to support pedagogical practice. In the context of action research, the pedagogical proposal was developed during 16 Physical Education classes by the teacher-researcher with a 4th-grade class in a municipal public school in Caldas Novas/GO. The results evidenced the construction of evaluative possibilities of a dialogical, mediating, and processual nature. Teacher mediation, through continuous observation, attentive listening, pedagogical records, and intentional interventions, as well as the valuing of students' formative journey, constituted central axes of the evaluative movement. The investigated scenario reveals a permanent tension between discourses that defend formative and process-oriented evaluation and institutional demands still marked by classificatory and quantitative practices. The dialogical-formative perspective of evaluation in the treatment of Physical Education presented itself as a pedagogical possibility capable of favoring more inclusive, reflective, and humanizing processes, respecting the singularities of children and valuing Physical Education in school in its expressive, cultural, and collective dimension.

Keywords: Evaluation, School Physical Education, Organization of Pedagogical Work, Gymnastics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAEE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBG** – Confederação Brasileira de Ginástica
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EVA** – Etileno Acetato de Vinila (Tatame de borracha)
- FEFD** – Faculdade de Educação Física e Dança
- FIG** – Federação Internacional de Ginástica
- GG** – Ginástica Geral
- GPT** – Ginástica Para Todos
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- OTP** – Organização do Trabalho Pedagógico
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PROEF** – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- RCN** – Referenciais Curriculares Nacionais
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TAHA** – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- UFG** – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE IMAGENS E FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola-Campo

Figura 2 – Espaços da Escola-Campo

Imagem 1 – Aula 01: Introdução ao conteúdo com uso de TDICs

Imagem 2 – Aula 02: Vivência de movimentos de flexibilidade

Imagem 3 – Aula 02: Atividades de equilíbrio (Rola-rola com garrafa pet)

Imagem 4 – Aula 03: Brincadeira de malabares com sacolinhas

Imagem 5 – Aula 04: Aula de movimentos livres em sala

Imagem 6 – Aula 05: Demonstração e prática de roda lateral

Imagem 7 – Aula 06: Demonstração e movimento da aula de ponte

Imagem 8 – Aula 07: Atividade escrita e estudo coletivo

Imagem 9 – Aula 08: Experimentação de movimentos complexos

Imagem 10 – Aula 09: Confeção de brinquedo

Imagem 11 – Aula 09: Exploração de movimentos com fita na quadra

Imagem 12 – Aula 10: Construção de figuras acrobáticas

Imagem 13 – Aula 10: Construção de pirâmides humanas

Imagem 14 - Aula 12: Leitura de mensagem sobre a temática "Amizade"

Imagem 15 – Aula 13: Ensaios e organização coreográfica em grupos

Imagem 16 – Aula 14: Trabalho coletivo na elaboração coreográfica

Imagem 17 – Aula 15: Apresentação coreográfica final de GPT em sala de aula

Imagem 18 – Aula 16: Mostra audiovisual das produções para a turma

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da Sequência Metodológica

Quadro 2 – Possibilidades Avaliativas

Quadro 3 – Avaliação do Trabalho Docente

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	16
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	17
1.2. OBJETIVOS.....	29
1.2.1. OBJETIVO GERAL.....	29
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1. ETAPAS DA PESQUISA	33
2.2. LOCAL E SUJEITOS.....	34
2.3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	35
2.4. INSTRUMENTOS DE REGISTRO.....	38
3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL E IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
3.1. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO EXPRESSÃO DA INTENCIONALIDADE DOS MODELOS DE GESTÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	39
3.2. OBJETIVOS DE ENSINO E AVALIAÇÃO COMO EIXOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	44
3.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: MUDANÇAS HISTÓRICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	48
4. GINÁSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	54
4.1. O CONTEÚDO GINÁSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	54
4.2. A GINÁSTICA PARA TODOS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	57
5.TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DO ENSINO DA GPT.....	63

5.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA GPT.....	63
5.1.1. A DISPOSIÇÃO CURRICULAR E O PLANEJAMENTO DA UNIDADE METODOLÓGICA.....	65
5.1.2. O ENSINO DA GINÁSTICA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO.....	71
5.1.3. AVALIAÇÃO COMO EXPRESSÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO.....	101
5.1.4. INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS.....	106
5.2. AVALIAÇÃO FORMATIVO-DIALÓGICA: ENSAIO A PARTIR DO ENSINO DA GPT.....	109
5.3. AVALIAÇÃO DIALÓGICA NA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	119
5.3.1. OS ALCANCES DA AVALIAÇÃO: UMA UTOPIA?.....	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
7. REFERÊNCIAS.....	130
8. APÊNDICE.....	137

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular da Educação Básica, é espaço privilegiado de produção de conhecimentos que ultrapassam compreensões historicamente marcadas por práticas tecnicistas, biologicistas e meramente instrumentais (Coletivo de Autores, 1992).

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e legais (Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 - LDB, de 20 de dezembro de 1996; Base Nacional Comum Curricular - BNCC, 2018) que reconhecem a Educação Física como área de conhecimento com saberes específicos, ainda persistem desafios relacionados à sua legitimação no interior da escola, muitas vezes reduzida a uma prática secundária ou meramente recreativa (Darido, 2003).

A Educação Física não apenas ensina movimentos, mas promove experiências que articulam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de si e do outro (Coletivo de Autores, 1992). Assim como qualquer outro componente curricular, exige rigor teórico-metodológico, a fim de atender aos objetivos de ensino e garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, a avaliação ainda se apresenta como um dos grandes desafios do trabalho pedagógico, especialmente na Educação Física Escolar, historicamente marcada por práticas classificatórias, seletivas ou centradas exclusivamente no desempenho técnico (Darido, 2012). Tal cenário exige a superação de concepções reducionistas que associam avaliar a medir, testar ou atribuir notas, deslocando o foco para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem em sua complexidade. Nessa direção, conforme Vasconcellos (2002), a avaliação, como um ato político-pedagógico intrinsecamente articulado ao planejamento e à reflexão docente, reforça a função de acompanhamento e reorientação das práticas educativas.

Assim, a presente pesquisa, tem como ponto de partida a experiência docente da professora-pesquisadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual a prática docente cotidiana, permeada por inquietações, reflexões e ressignificações, constitui-se como espaço de produção de saberes e de problematização das formas de avaliar na Educação Física escolar.

A inserção no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em

Rede Nacional (PROEF) configura-se como um elo fundamental entre a escola e a universidade, potencializando o diálogo entre a experiência docente e o saber científico, contribuindo para a qualificação da ação pedagógica, situando a avaliação como elemento central do processo educativo e reafirmando a importância da Educação Física como componente curricular com identidade própria.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A avaliação é um aspecto central da prática educacional, com diferentes abordagens e implicações, sendo fundamental para compreender o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto categoria da organização do trabalho pedagógico, possibilita analisar se os métodos pedagógicos utilizados estão sendo apropriados e como os alunos estão internalizando o conhecimento.

Trata-se de um tema complexo por diversas razões, que emergem das diferentes perspectivas, propósitos e consequências associadas à sua implementação. A complexidade surge porque esses diferentes propósitos podem, por vezes, entrar em conflito e levar a abordagens de avaliação que priorizam alguns objetivos em detrimento de outros.

A avaliação, pelo senso comum, é uma forma de julgar ou interpretar a realidade com base em experiências, crenças, valores e intuições. É inerente ao ser humano e está presente no cotidiano, na tomada de decisões simples até situações complexas. Avaliar, então, é uma atividade que faz parte da vida de qualquer pessoa, pois estamos sempre avaliando riscos, ideias, propostas, possibilidades etc., de forma consciente ou inconsciente. É um tema recorrente na vida contemporânea e, segundo González e Schwengber (2012), o ato de avaliar está ligado a escolhas e opções que orientam as ações humanas, sendo, assim, uma prática social.

No entanto, na área escolar, se confunde avaliação com classificação, sob a intenção de medição de desempenho (Darido, 2012; Libâneo, 1994; Luckesi, 1995). Pelo contrário, conforme Vasconcellos (2002), a avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento para medir o conhecimento, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, a partir de uma visão reducionista da avaliação enquanto medição de desempenho, tem se revelado os reais objetivos educacionais priorizados, que, notoriamente, se fundem aos valores da meritocracia e do individualismo, atrelados

ao contexto econômico, político e social vigente, com foco em eficiência, produtividade e resultados (Freitas, 2018).

Concordamos com Darido (2012, p. 127), quando afirma que são muitas questões delicadas que compõem o universo de preocupações do professor quando o tema é avaliação da aprendizagem:

[...] a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota. Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor. Em outras palavras, avaliar é mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado, mesmo porque cada aluno chega à escola e às práticas corporais com certo nível de conhecimento, carregando experiências anteriores e com características pessoais.

Historicamente, a Educação Física tem passado por mudanças e transições nas perspectivas curriculares e concepções pedagógicas. Um fato importante foi o trânsito da Educação Física da condição de atividade para a de componente curricular (LDB/1996), que exigiu alterações na forma de organização dos conhecimentos, ligados, particularmente, ao corpo, movimento e cultura, construindo novas bases de saberes a partir de uma perspectiva didático-pedagógica mais ampla (González; Schwengber 2012).

A partir, então, de uma concepção educativa com intenção didática formativa, pensando na garantia da efetividade dos objetivos do ensino, expressos pelos conteúdos com conhecimentos construídos ao longo da história, a organização do trabalho pedagógico é crucial. Essa organização compreende um processo articulado de planejamento, execução e avaliação sistemática das práticas educativas.

Intrinsecamente, a avaliação da aprendizagem relaciona-se às concepções de educação, de ensino e das funções que a escola ocupa na sociedade, orientando os sentidos e as finalidades do processo educativo. Como categoria, “a avaliação deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos” (Coletivo de Autores, 1992, p. 81).

Contrariamente à ideia de avaliação como classificação (González; Schwengber, 2012, p. 117):

[...] a Educação Física deve oferecer uma avaliação sistemática (formativa), um processo contínuo de descrição e análise, como resultado de trabalho diário, de cunho preferencialmente qualitativo, que sirva para indicar tanto as condições de ensino quanto de aprendizagem [...]. Para otimizar aprendizagens e indicar acertos e retomadas necessárias às práticas

pedagógicas, assegurando que todos possam aprender, são necessárias diferentes estratégias avaliativas.

Venâncio e Sanches Neto (2019), por seu turno, indicam que a avaliação na Educação Física tem avançado na contramão de práticas tradicionais, em que os resultados da aprendizagem avaliados com critérios normativos de desempenho ou por nível de habilidade, o que suscita a problematização da ação pedagógica.

No entanto, estudos mais recentes (Antunes Junior, 2020; Silva, 2020; Izoton 2022; Ferreira, 2020; Ferrari, 2020; Alves, 2020; Sobral, 2020; Arruda, 2020; Lopes, 2023; Lima, 2023), tem evidenciado que ainda há dificuldade em avaliar no componente curricular de Educação Física, sobretudo quando se considera a singularidade da área, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal contexto é marcado pela especificidade do fazer corporal lúdico, experimental e situado entre a individualidade e a coletividade, orientado por objetivos próprios e abrangentes. Assim, diversos questionamentos a respeito da avaliação foram compondo motivações iniciais do estudo deste tema.

Inquietações com relação ao trabalho pedagógico, no âmbito profissional, tornaram-se significativas quando fui efetivada como professora de Educação Física da rede municipal de Caldas Novas/GO, em 2015. Ao longo dos anos, pude ir percebendo a complexidade em avaliar no referido componente curricular. Sendo que, a partir do meu ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/FEFD/UFG¹), em 2024, foram sendo delineadas intenções de aprofundar as reflexões sobre um assunto emblemático e desafiador para a Educação Física: a avaliação.

Veementemente, o Programa de Mestrado Profissional foi primordial para o desenvolvimento das ideias aqui abordadas, compondo um importante elo entre a escola, professor, universidade e a produção científica. As disciplinas, temáticas e discussões oportunizadas pelo Programa a partir de encontros, presenciais e on-line, possibilitaram a reunião de professores desta área específica, contribuindo para uma formação e reflexão coletiva, em benefício da mudança positiva que tanto se deseja para a Educação Física.

¹ O PROEF é um curso no modelo híbrido, que oferece atividades na modalidade de Educação a Distância (EaD), via plataforma Moodle atividades presenciais nas IES Associadas, com oferta nacional, realizado por uma rede de IES no contexto da UAB, sendo coordenado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), junto à Faculdade de Ciências e Tecnologia. A Universidade Federal de Goiás é uma das Instituições Superiores vinculadas ao programa.

Nesse tempo, numa espécie de uma reunião de professores de Educação Física, percebemos que compartilhamos muitas das dificuldades e problemáticas discutidas. Vale destacar que o grupo (turma 2024 - PROEF/UFG) foi formado por diversos professores de Educação Física efetivos em variadas cidades do estado de Goiás e também de outros estados, como Amapá e Minas Gerais.

No percurso formativo foi possível compor uma espécie de análise profissional coletiva, contribuindo para a percepção de certo panorama marcado por desafios históricos da Educação Física na escola pública brasileira, tais como sua desvalorização curricular, a precariedade das condições de trabalho e a permanência de práticas pedagógicas tradicionais.

A reflexão da prática pedagógica atravessa todo o processo formativo do PROEF, compondo um movimento de práxis, potencializado por debates, diálogos e discussões vívidas, elencadas por professores de Educação Física, atuantes na Educação Básica, no “chão da escola”. Diversos saberes se integraram e se enriqueceram mutuamente, em momentos de acolhimentos genuínos e afetuosos, numa relação horizontal dialógica, comunicativa e coletiva (Freire, 2024).

Em uma das atividades de uma das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem (A.V.A) o tema central discutido foi a avaliação no componente curricular de Educação Física, na qual cada aluno(a)/professor(a)/pesquisador(a) descreveu dois instrumentos de avaliação que utilizam em suas aulas. Os instrumentos mais citados foram: observação e registro, seminários, provas, trabalho de pesquisa e atividades escritas. Também foram apontados alguns critérios como a participação nas aulas (participação efetiva e de qualidade), as boas condutas e valores, desenvolvimento motor, assim como foi indicada como necessária uma avaliação contínua do aluno, evidenciando certa preocupação com todo o processo avaliativo, o qual não se resume a um único dia ou momento.

Por outro lado, o que tem se observado na prática é a predominância de predeterminações avaliativas para a disciplina de Educação Física seguindo, na maioria das vezes, os outros componentes curriculares e, também, adequando-as aos sistemas tecnológicos, cada vez mais presentes na dimensão organizacional da Educação, dificultando a legitimação de práticas avaliativas articuladas com a especificidade do componente, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destarte, as reflexões acerca da avaliação na Educação Física Escolar,

A terceira disciplina “Escola, Educação Física e Planejamento” oportunizou o debate sobre a função social da escola na especificidade da disciplina Educação Física e, ainda, os princípios de organização e planejamento de projetos curriculares para a Educação Física Escolar, além de analisar o conjunto de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para as diversas etapas da Educação Básica. Mais precisamente nessa disciplina, resgatei memórias acerca dos procedimentos avaliativos ao longo de todo o meu processo de formação, desde a Educação Básica

ao ensino superior.

Mediada pelo professor Dr. Lênin Tomazetti Garcia, a proposta avaliativa da disciplina foi elaborar um planejamento anual para a disciplina de Educação Física contendo os itens básicos: objetivos geral e específico, conteúdos, estratégias/procedimentos de ensino, recursos e avaliação.

Na disciplina “Metodologia do Ensino da Educação Física”, mediada pelo professor Dr. Gustavo de Conti Teixeira Costa, a busca foi pela compreensão de como foram pensados os métodos/modelos de ensino da educação física, entendendo que as aulas de Educação Física se constituem como um espaço de debate e construção do conhecimento, sendo o professor um facilitador da aprendizagem e o estudante o construtor do seu próprio conhecimento. Foram apresentadas bases teóricas de diferentes métodos/modelos de ensino, bem como seus desdobramentos em sala de aula nas relações professor-estudante e estudante-estudante com o conteúdo a ser ministrado. Como avaliação, a indicação foi apresentar os principais métodos que rompem com o ensino centrado no professor, citando suas características. Também foi proposta a elaboração de uma unidade didática para as lutas, fundamentada em algum dos métodos considerados construtivistas.

Já a disciplina “Educação Física Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” favoreceu a apropriação do conhecimento sobre as políticas públicas, as abordagens e os referenciais teóricos, que organizam e orientam a Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi mediada pelas professoras Dr^a. Bethânia Alves Costa Zandominegue, Dr^a. Luana Zanotto e Dr^a. Aneleyce Teodoro Rodrigues (professora convidada). Como avaliação, a proposta foi a construção de um portfólio reflexivo das temáticas abordadas na disciplina, transcorrendo uma revisão e síntese das atividades, textos e reflexões.

Por fim, a disciplina “Escola, Educação Física e Inclusão” ocorreu de forma exclusivamente *on-line* a fim de refletir questões pertinentes à inclusão do estudante com deficiência na sociedade, na escola e, pontualmente, nas aulas de Educação Física Escolar, buscando analisar as concepções de diferentes deficiências e seu impacto no processo de aprendizagem, além de sugerir ações e estratégias de ensino que possam subsidiar o professor de Educação Física no seu contexto pedagógico.

As disciplinas eletivas, vinculadas às práticas corporais, foram ministradas em formato totalmente presencial de 13 a 17 janeiro 2025 na Universidade Federal de Goiás/Campus Samambaia na cidade de Goiânia-GO. As temáticas oferecidas foram

o ensino da capoeira, mediada pelo professor Dr. Lênin Tomazett Garcia, e o ensino do esporte (atletismo), mediada pela professora Dr^a. Flórence Rosana Faganello Gemente.

De modo geral, as atividades realizadas no âmbito do mestrado profissional envolveram a problematização da prática de cada aluno-professor/professor-pesquisador, promovendo reflexões e debates entre pares, em momentos de análises sobre a prática pedagógica, passando pela produção coletiva de textos, ponderações, debates, mapas conceituais, trabalhos em grupo, reuniões online, vídeos, podcasts etc.

Pode-se dizer que os processos avaliativos que permearam a qualificação e formação nas disciplinas do PROEF situaram-se no contexto de uma avaliação formativa pautada no feedback e na interação, utilizando metodologias e tecnologias, no desenvolvimento de projetos individuais e coletivos. Assim, a percepção da conduta avaliativa no âmbito do mestrado, pautada no processo de construção reflexiva do conhecimento e no diálogo, repercutiu na visualização de possíveis nexos com a proposta deste estudo, reconhecendo a diversidade de estratégias de avaliação pertinentes e significativas.

Concomitante a esse processo de formação, buscando o resgate das minhas memórias sobre as avaliações às quais fui submetida no período da Educação Básica na disciplina de Educação Física, posso dizer que o aspecto central considerado era a participação nas aulas. Essa tradição avaliativa esteve presente na Educação Física Escolar por muitos anos. Entretanto, essa concepção tem sido contestada (Venâncio e Sanches Neto, 2019), visto que a redução da avaliação à mera verificação de presença ou engajamento, sem explicitação de critérios pedagógicos mais amplos, fragiliza o caráter pedagógico do componente curricular e esvazia sua dimensão formativa.

Já a graduação em Educação Física/Licenciatura (2011-2014), além das disciplinas cursadas, oportunizou a familiarização com o ambiente escolar a partir de estágios, intervenções pedagógicas e projetos. Foi nesse momento que pude ter um primeiro contato com a estrutura de plano de aula e seus elementos fundamentais: tema, objetivo, metodologia e avaliação. Também com a pesquisa, de forma mais enfática na iniciação científica, a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Políticas Educacionais e Curriculares de Goiás: uma crítica imanente no diálogo com a experiência do PIBID de Educação Física da UFG/Catalão” (Santos e Ferreira,

2014).

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID²), na graduação, oportunizou uma relação ainda mais próxima com a escola, a partir da experiência inicial como professora (em formação), envolvendo diversos estudos na área escolar. Dentre essas temáticas posso destacar a relação teoria e prática, os processos de planejamento e desenvolvimento em contato direto com a literatura, num contexto de formação coletiva, juntamente com outros colegas da graduação. Também, oportunizou a participação em eventos, produção científica, mostras culturais, apresentações artísticas, assim como vivências e experiências marcantes e formativas, como cursos, palestras e oficinas.

O projeto de extensão “CorpoEnCena³” também marcou esse período, oportunizando um fazer corporal atrelado às reflexões críticas artísticas, estéticas e teatrais.

Atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2020 (de 2015 a 2020 trabalhei na educação especial), com turmas de primeiro ao quinto ano, pude perceber a real complexidade em avaliar, lidando diariamente com a prática pedagógica, ministrando aulas de Educação Física para turmas do primeiro ao quinto ano em uma escola municipal na cidade de Caldas Novas/GO.

Entendemos que a avaliação é fundamental na organização do trabalho pedagógico, pois serve como um direcionamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem (Vasconcellos, 2002). Nessa perspectiva, não se limita a atribuir notas, mas sim a fornecer informações cruciais para a tomada de decisões e o aprimoramento das práticas educativas (Luckesi, 1995).

Porém, o que se evidencia no cotidiano escolar é uma tensão entre sua função classificatória e seletiva, historicamente consolidada, e sua função pedagógica e formativa, especialmente nas práticas avaliativas que privilegiam a mensuração de resultados em detrimento do acompanhamento das aprendizagens. Conforme aponta Luckesi (1995), a avaliação tem sido historicamente utilizada como instrumento de

² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

³ O “CorpoEnCena” é um grupo universitário e interdisciplinar que vem desde 2008 desenvolvendo ações de extensão e cultura relacionadas à investigação, produção cultural e intervenção pedagógica com linguagens corporais e artísticas imanentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Cênicas, Lutas, Esporte na interface com o Teatro, a Música, o Cinema e a Literatura (Ferreira, 2014).

classificação, centrada em exames e na atribuição de notas, o que compromete sua dimensão formativa.

Na lógica tradicional o foco é estritamente nos resultados finais (notas), normalmente com o uso de provas como ferramentas de pressão, sem considerar o processo de aprendizagem individual do aluno. O foco é a promoção e as notas vão sendo observadas e registradas, não importando como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou. Por outro lado, quando o foco é a aprendizagem, a avaliação passa a ser a centralidade do processo formativo, buscando saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor podem ajudar o aluno.

Salienta-se que a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a LDB/1996, é componente curricular da Educação Básica. Sendo assim, a lei reconhece que a disciplina, assim como todas as outras, deve ser organizada em aspectos teórico didáticos metodológicos (González; Schwengber, 2012). No entanto, mesmo com os avanços e mudanças históricas e teórico-metodológicas para a área, ainda existem muitas dúvidas em relação à avaliação na Educação Física Escolar.

Consideramos, assim, apontar as seguintes questões iniciais que direcionam as intenções do presente estudo: Qual o sentido da avaliação na Educação Física? O que isso representa? Quais instrumentos avaliativos se mostram mais coerentes e adequados à especificidade da área? Como avaliar a individualidade em relação às práticas corporais em uma disciplina marcada pela coletividade? Como legitimar uma avaliação levando em consideração especificidade do componente curricular?

Na busca por propor estratégias avaliativas, objetivadas na prática pedagógica, escolhemos a experiência do conteúdo de ginástica nas aulas de Educação Física, com vistas à construção/elaboração/proposição de estratégias avaliativas mais justas e coerentes e que, de forma dialógica, atendam aos objetivos/finalidades de ensino.

A escolha do conteúdo de ginástica fundamenta-se por sua potencialidade pedagógica em evidenciar diferentes dimensões da aprendizagem. Enquanto manifestação da cultura corporal, a ginástica possibilita experiências corporais diversificadas, envolvendo criação, expressão, cooperação e exploração de movimentos, o que favorece a adoção de estratégias avaliativas que consideram o processo de aprendizagem em sua complexidade.

Para tanto, a contextualização da proposta parte do entendimento de que a escolha metodológica deva garantir o acesso ao conhecimento historicamente

produzido e, para além disso, contribuir para o processo de transformação social, buscando a articulação entre teoria e prática (Coletivo de Autores, 1992).

Articulada a essa perspectiva, com foco no processo de ensino-aprendizagem como um todo, a avaliação vai além da simples mensuração (notas). Ademais, de forma ampliada, é um processo pedagógico contínuo e integrado ao ensino que acontece durante todo o processo de aprendizagem.

Apontamos então, uma avaliação que rompe com o modelo tradicional punitivo e rotulador, focando na construção coletiva do conhecimento através do diálogo e da interação entre educador e aluno, buscando promover reflexão, emancipação e a superação do saber superficial para um saber mais profundo e significativo (Romão, 1998).

Nessa direção, compreende-se a avaliação dialógica e formativa como um processo contínuo e de mediação. Inspirada nos pressupostos de Freire (2024), essa concepção compreende a avaliação como um processo dialógico, fundamentado na comunicação, na participação e na construção compartilhada do conhecimento, deslocando o foco da verificação de resultados para o acompanhamento das aprendizagens.

Assim, como problema investigativo apontamos o seguinte questionamento:

Quais possibilidades de avaliação dialógico-formativa podem ser evidenciadas em uma unidade metodológica com o conteúdo ginástica nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. OBJETIVO GERAL

Desenvolver e analisar uma unidade metodológica com o conteúdo ginástica em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de construir possibilidades para uma avaliação dialógica e formativa na Educação Física Escolar.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, nas orientações curriculares e na literatura da Educação Física, as concepções e orientações sobre avaliação voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino da ginástica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a subsidiar a prática pedagógica.
- Propor, a partir dos princípios da pesquisa-ação, possibilidades avaliativas dialógicas e formativas em diálogo com a especificidade do componente curricular.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de contribuir para que a produção científica se aproxime da “realidade da escola”, realizamos uma pesquisa-ação em uma escola da rede pública municipal da cidade de Caldas Novas/GO. Nesta direção, compreende-se a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Partindo das diretrizes do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* - PROEF, no qual se insere a presente pesquisa, conforme Albuquerque *et. al* (2021 p. 155):

O ProEF representa as propostas pedagógicas que possam inaugurar modos inovadores de legitimar a Educação Física no contexto escolar. A perspectiva de formação está alicerçada em um planejamento adequado, o que significa, em sintonia com as expectativas mais amplas e contemporâneas da educação escolar, bem como uma organização curricular capaz de integrar objetivo da Área de Linguagens e específicos da Educação Física.

O presente estudo, nesse contexto, busca uma abordagem qualitativa, na perspectiva da formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica, estando o objeto de estudo sedimentado nas próprias práticas e experiências profissionais do trabalho na escola, num processo de inovação e transformação das práticas pedagógicas materializada na intervenção pedagógica da professora-pesquisadora.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do programa (PPP/PROEF/UNESP, 2023, p. 13):

[...] o perfil do professor-pesquisador do ProEF é o de um professor crítico, criativo, propositivo, que compreenda a função social da escola básica e do componente curricular Educação Física na sociedade democrática e plural, bem como das políticas públicas para a educação brasileira, democrática e socialmente emancipatória, cuja intervenção fundamentar-se-á no rigor científico, na reflexão pedagógica e filosófica e na conduta eticamente responsável.

Nesse sentido, a práxis, como um processo contínuo de ação-reflexão-ação, guiada por uma compreensão profunda das realidades sociais, fomenta a conscientização crítica que se consubstancia no trabalho educativo.

Mais precisamente, a linha de pesquisa “Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem” articulada ao presente estudo (PPP/PROEF/UNESP, 2023, p. 23):

[...] envolve estudos sobre as abordagens metodológicas e suas potencialidades para o ensino e aprendizagem da Educação Física escolar, componente curricular da área de Linguagens da Educação Básica. Envolve pesquisas sobre planejamento, implementação e avaliação de propostas curriculares, materiais didáticos, intervenções pedagógicas inovadoras e instrumentos de avaliação na disciplina, relacionadas às práticas corporais e temas transversais a elas relacionados.

A área de concentração, portanto, é a Educação Física Escolar, buscando aprofundar a formação de professores em exercício (em serviço), na Educação Física, potencializando conhecimentos e intervenções na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio nas redes públicas de ensino, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país.

O presente estudo busca aproximações com a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), que procede de uma busca por alternativas ao padrão de pesquisas convencionais visando facilitar a busca de soluções aos problemas reais. Envolve a coleta de evidências sobre as práticas e a reflexão crítica sobre os pressupostos, crenças e valores subjacentes a elas, caracterizando-se por ser uma forma sistemática e contínua de investigação da própria prática, utilizando métodos de pesquisa para informar ações que visam aprimorá-la, com forte ênfase na participação, reflexão e ética, e com o objetivo principal de gerar melhorias contextualmente relevantes.

A aproximação com a pesquisa-ação justifica-se pelas características do estudo, que se desenvolve a partir de um problema concreto da prática pedagógica, envolvendo a atuação da professora-pesquisadora no contexto escolar. Nesse sentido, a elaboração e o desenvolvimento de uma unidade metodológica com o conteúdo ginástica, associada à proposição de estratégias avaliativas, configuram-se como ação intencional no contexto educativo.

Simultaneamente, contextualizada no âmbito do Mestrado Profissional, a proposta da pesquisa busca estar alinhada com as orientações do PPP do programa (PPP/PROEF/2023 p. 8):

Há que se destacar que o ProEF requer, prioritariamente, intervenções na prática pedagógica, a qual é um tipo específico de prática social, entendida como as ações concretas do conjunto dos professores de uma escola pública que, com o seu trabalho, constroem as condições que sustentam a formação

dos seus estudantes para a vida em sociedade, ou seja, a direção da prática pedagógica operará na escola, uma clara opção político-educacional.

De acordo com Alves (2025), no âmbito do PROEF, as práticas de pesquisa, geralmente, são aquelas que surgem dos anseios e necessidades dos(as) professores(as) escolares na mobilização de suas próprias aulas, com diferentes trajetórias investigativas, dando visibilidade para diferentes modos de leitura, análise e compreensão da realidade escolar concreta.

Del-Masso et al. (2018, p. 4) complementam esta afirmação ao apontar que, na pesquisa aplicada, as análises da pesquisa-ação normalmente buscam a transformação, envolvendo a ação, nas quais “os problemas emergem do contexto profissional e podem ser sugeridos pela instituição para que o pesquisador solucione uma situação-problema”.

Cabe lembrar que a pesquisa-ação, como estratégia metodológica da pesquisa social não se limita a uma forma de ação, mas não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real. Sendo que, num movimento de ação-reflexão-ação no contexto pedagógico, é possível afirmar que pesquisa-ação é, potencialmente, práxis.

A reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Uma das características da pesquisa-ação, com base em Thiollent (1986), que se aproximam da proposta do presente estudo é a relação da pesquisadora com o objeto de estudo, situado nas demandas do fazer pedagógico na elaboração, desenvolvimento e análise de uma proposição prática na realidade, articulada com referencial teórico. Além disso, situa-se no campo da formação num processo de instrumentalização dos sujeitos envolvidos, contribuindo para elevação dos níveis de consciência na realidade concreta.

Para Pimenta (2005), esse caráter crítico da pesquisa-ação visa não apenas compreender ou descrever a prática, mas transformá-la. A autora destaca, então, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, que se constitui como uma modalidade de formação contínua com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias,

considerando os docentes como sujeitos capazes de construir conhecimento sobre o ensinar a partir da reflexão crítica sobre suas atividades, em uma dimensão coletiva e contextualizada. Ainda, a pesquisa-ação crítico-colaborativa é um método que se alinha a uma perspectiva contra hegemônica na educação, visando a transformação social e a emancipação dos sujeitos dentro de um sistema frequentemente burocrático e autoritário. O PROEF, nesse contexto, se destaca por meio da reflexão colaborativa, na qual os professores tornam-se capazes de analisar e compreender suas próprias práticas, produzindo significados, conhecimentos e transformações. Dessa forma, a práxis na pesquisa-ação não é apenas a prática cotidiana, mas a prática analisada, investigada e conscientemente transformada.

Assim, a avaliação, no contexto da pesquisa-ação crítico-colaborativa, configura-se como mediação para a transformação da realidade pedagógica, contribuindo para processos de emancipação, conscientização e construção coletiva do conhecimento. Ou ainda, a pesquisa-ação produz reflexão crítica da prática para transformá-la. Sendo que o estudo foi estruturado em duas etapas articuladas entre si, sendo a segunda correspondente ao próprio método em uso, caracterizado como pesquisa-ação.

2.1. ETAPAS DA PESQUISA

Na primeira etapa buscou-se mapear os documentos que norteiam o currículo da escola participante e, também, reconhecer os apontamentos e orientações na literatura sobre a perspectiva avaliativa para a disciplina de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa análise inicial possibilitou a compreensão do contexto curricular e das diretrizes que fundamentam as práticas avaliativas na área.

Na segunda etapa, desenvolveu-se a pesquisa-ação propriamente dita, por meio da elaboração e desenvolvimento de uma sequência metodológica com base nos estudos críticos da área da Educação Física, reconhecendo e destacando possibilidades avaliativas no referido processo pedagógico. Tomando a ginástica como tema central, mais especificamente a Ginástica para Todos (GPT), essa etapa buscou organizar o processo de ensino, evidenciando as possibilidades avaliativas emergentes no decorrer da prática pedagógica.

Os dados foram produzidos por meio de análise documental do planejamento pedagógico, tomando como referência as orientações curriculares disponibilizadas no

sistema *on-line* da rede municipal participante, fundamentadas na BNCC e no PPP da unidade escolar. Complementarmente, o diário de campo foi adotado como instrumento de produção de dados, sendo constituído a partir da observação sistemática da prática pedagógica ao longo do desenvolvimento da unidade metodológica.

Nessa perspectiva, o diário de campo, compreendido também como uma escrita narrativa de autorreflexão crítica, assumiu importante papel no processo investigativo, ao possibilitar o registro, a problematização e a avaliação contínua das decisões pedagógicas, das interações estabelecidas, dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados ao longo das aulas e da própria prática docente.

A revisão de literatura foi em busca de pesquisas com a temática da avaliação na Educação Física Escolar entre as dissertações do PROEF. Foram localizados os estudos de Alves (2020), Antunes Junior (2020), Dias de Arruda (2020), Ferrari (2020), Ferreira (2020), Izoton (2022), Silva (2020) e Sobral (2020). Buscamos aprofundar os indicativos teóricos-metodológicos acerca do elemento didático da avaliação do processo de ensino-aprendizagem: Romão (1998), Vasconcellos (2002), Freitas (1995), Freire (2024), Darido (2012) e González e Schwengber (2012).

Também, apontamentos teórico metodológicos para o trato da ginástica: Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016), Ayoub (2003), Ayoub e Graner (2008), Bortoleto (2008), Pérez Gallardo (2008), Braga (2008), Parra-Rinaldi e Paoliello (2008), Sborquia (2008) e Souza (1997).

Sendo assim, foi proposta uma sequência didática com temática da ginástica como elemento da cultura corporal, durante as aulas de Educação Física, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada, durante oito semanas, entre os meses de agosto e outubro de 2025, totalizando 16 aulas.

2.2. LOCAL E SUJEITOS

O recorte de análise se refere a uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Caldas Novas, Goiás. A escolha da referida escola para realização do estudo se deve ao fato de que a pesquisadora já atuar neste local como professora de Educação Física.

A presente pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG) registrada pelo parecer CAEE 86132624.6.0000.5083. Desta forma, a

participação voluntária no estudo se deu a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). As imagens apresentadas neste relatório referem-se ao contexto real da pesquisa. Contudo, foram transformadas em desenhos, de modo a preservar a identidade dos participantes. Para essa transformação, utilizou-se recurso de inteligência artificial, por meio do OpenAI ChatGPT.

A cidade de Caldas Novas, situada na região sudoeste do estado de Goiás, no centro oeste brasileiro, é um destino turístico popular conhecido pelas suas águas termais naturais. Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população da cidade é de 98.622 pessoas.

A rede municipal de ensino de Caldas Novas conta com 19 CMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil) e 16 Escolas Municipais (Ensino Fundamental). Dentre as escolas, algumas oferecem Ensino Fundamental I e II e EJA, sendo que a maioria das unidades centra o trabalho nos anos iniciais.

A escola campo está localizada em uma das periferias da cidade. Trata-se do bairro Mansões das Águas Quentes, que, contraditoriamente ao seu nome, abriga muitas famílias em situação de vulnerabilidade social. A maioria das ruas desse setor não é asfaltada, assim como há carência de espaços públicos de lazer e cultura, como praças e parques. A escola em questão constitui-se como referência para a comunidade local, sendo frequentada por diferentes gerações de famílias do bairro.

As crianças demonstram grande vínculo com a escola, apresentando entusiasmo e participação nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, a experiência pedagógica cotidiana da professora-pesquisadora e as interações estabelecidas com as crianças, possibilitaram identificar indícios de dificuldades nos processos de aprendizagem, cenário que parece ter sido intensificado no contexto pós-pandêmico. Soma-se a isso a inserção da escola em uma realidade educacional atravessada por marcadores sociais e econômicos diversos, tratando-se de uma instituição situada na periferia, em um contexto permeado por diferentes desafios de ordem social e econômica.

A escola conta com 360 alunos matriculados (2025), sendo quatro turmas de Educação Infantil e 13 turmas do primeiro ao quinto ano. Conta com nove salas de aula, quadra descoberta, pátio, tenda, parquinho, banheiros, sala dos funcionários, cozinha, depósito e secretaria. O prédio escolar recebeu algumas reformas ao final do

ano de 2023 e início do ano de 2024, com pintura e construção de novas salas de aula. A quadra também recebeu uma pintura, com marcações poliesportivas.

Os participantes da pesquisa foram os alunos do quarto ano, com 22 alunos, dispostos a se envolver e contribuir de forma voluntária com a pesquisa, durante as aulas de Educação Física. A maioria dos alunos da turma está inserida na escola-campo desde o primeiro ano do ensino fundamental, sendo assim tratou-se de uma turma já conhecida pela professora-pesquisadora.

A turma, composta por 11 meninos e 11 meninas, apresentou maciça participação. Dois alunos apresentaram laudo de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), sendo um menino e uma menina, que acompanharam as atividades nas aulas de Educação Física normalmente.

Figura 1 – Fachada da Escola-Campo.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2025).

Figura 2 – Espaços da Escola-Campo.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2025).

2.3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos da pesquisa tiveram início com o planejamento da proposta pedagógica, estruturada em uma unidade metodológica composta por 16 aulas voltadas ao conteúdo de ginástica. A implementação ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2025, sendo a produção de dados realizada por meio de diário de campo, elaborado a partir da observação sistemática das aulas.

A análise dos dados foi conduzida à luz da abordagem qualitativa, buscando interpretar os significados emergentes da prática pedagógica. Com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), a interpretação dos registros produzidos no diário de campo, permitiu compreender os sentidos emergentes das práticas avaliativas desenvolvidas ao longo da unidade metodológica com o conteúdo ginástica.

A análise de conteúdo contempla possibilidades múltiplas de análise de dados que nos instiga a compreender, de modo amplo, os alcances advindos da pesquisa. Tem o objetivo de descrição do conteúdo emitido no processo comunicativo por meio de procedimentos sistemáticos que perpassam o levantamento de indicadores e a realização de inferências de conhecimento.

Franco (2008) assinala que este procedimento pode ser considerado como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo a autora, na busca de significação de mensagens, com a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado, as dimensões da codificação e categorização possibilitam e facilitam as interpretações.

Ao citar Bardin (1977), a autora aponta a organização da análise do conteúdo em três fases: pré-análise, categorização e inferências. Assim, a etapa da pré-análise consiste em sistematizar as ideias preliminares a partir de uma leitura flutuante, que significa apreender impressões iniciais, identificar ideias centrais, recorrências e possíveis direções de análise. A categorização, definida a *posteriori*, foi construída em torno de um resultado progressivo, sendo formadas após o tratamento e sistematização dos elementos. Já o tratamento dos resultados buscou a significação

das mensagens.

Após a implementação dessas etapas, foram identificadas duas categorias de análise, a saber: *organização do trabalho pedagógico para o ensino da GPT*, que aborda os aspectos relacionados ao planejamento, à execução e à avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas e *avaliação dialógica na especificidade da Educação Física*, que aborda concepções e práticas avaliativas adotadas ao longo do percurso pedagógico.

2.4. INSTRUMENTOS DE REGISTRO

O diário de campo teve como objetivo registrar as aulas e, em especial os momentos avaliativos. Segundo Del-Masso et al. (2018) o diário de bordo, também conhecido como diário de campo, é um instrumento de coleta de dados muito comum na área pedagógica.

O diário de campo, no transcurso do estudo de campo, constitui-se como uma ferramenta que potencializa um movimento reflexivo sobre o processo pedagógico. No contexto da pesquisa qualitativa, o diário de campo possibilita a sistematização da ação-reflexão-ação.

Segundo Falkembach (1987), como um modo de produção científica, o diário de campo é um instrumento de registro e análise que permite anotações, comentários e reflexões, permitindo uma descrição dos fatos, também uma interpretação do que foi observado a partir das primeiras conclusões. A autora, ainda, destaca que diversos recursos poderão ser usados, como por exemplo anotações textuais, fotografias e desenhos, desde que registrem e permitam que as informações possam ser decodificadas.

Como fonte histórica de memórias (Whitaker, 2002), num processo dialético, o diário de campo é uma ferramenta importante na pesquisa social, que não apenas registra dados, mas também estimula a memória do pesquisador e permite uma análise mais profunda dos fenômenos observados.

Costa (2002), por sua vez, chama atenção para a descrição densa da realidade social pesquisada, no sentido de captar as variadas dimensões que compõem o universo da pesquisa.

Assim, neste estudo, o diário de campo, somado aos registros fotográficos, imagens, planos de aulas, atividades impressas e as produções dos alunos,

constituíram-se nas ferramentas centrais para a sistematização do movimento ação-reflexão-ação, permitindo acompanhar o processo pedagógico e identificar possibilidades de avaliação dialógico-formativa emergentes da prática.

3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL E IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo buscaremos aprofundar as concepções sobre avaliação no contexto educacional, partindo da compreensão de que a avaliação não se constitui como um ato neutro ou meramente técnico, avançando para discussões na área da Educação Física, destacando as mudanças históricas que marcaram essa área do conhecimento e as implicações pedagógicas dessas transformações para o trabalho docente, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO EXPRESSÃO DA INTENCIONALIDADE DOS MODELOS DE GESTÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Na sociedade republicana brasileira a função social da escola encontra sentido nos pressupostos da república, baseando-se na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, na liberdade, no pluralismo de ideias, na gratuidade do ensino, dentre outros princípios baseados nos conceitos de uma sociedade desta natureza, que estabelece direitos e deveres iguais a todos os cidadãos. Essa abordagem é reforçada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei nº 9.394 (Fensterseifer; González, 2013).

A educação é um direito de todo cidadão brasileiro, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), lei fundamental brasileira. Com origem nessa lei maior, a LDB (9.394/1996) regulamenta o sistema educacional do Brasil.

A Constituição Federal de 1988, previu a criação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1998), documento elaborado na segunda metade da década de 1990, busca oferecer referências e objetivos que ajudem os professores na elaboração de aulas e sequência de conteúdos (Brasil, 1998, p. 13):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua

função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs Gerais: Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs, 1998), orientam a estrutura e o desenvolvimento curricular, enquanto que a BNCC (2018) define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica.

Compondo a política pública educacional, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, indica metas focadas em melhorar a qualidade da educação brasileira. De tempos em tempos verifica-se se esses parâmetros estão sendo atingidos. Para isso, uma das estratégias utilizadas são as avaliações em larga escala, que, frequentemente, são realizadas através de testes padronizados, que servem como base para medir o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, das escolas e dos professores.

Dentre esses mecanismos podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB⁴). As médias de desempenho dos estudantes nas provas do SAEB, juntamente com os dados do Censo Escolar (taxa de abandono, reprovação e aprovação) compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁵.

Nesse movimento, a avaliação assume centralidade como instrumento de regulação e monitoramento da qualidade educacional, fortalecendo práticas pedagógicas voltadas à preparação para testes e à obtenção de melhores índices. Essa lógica repercute também no cotidiano escolar e nos modos de compreender a avaliação da aprendizagem, frequentemente associada à aplicação de provas escritas padronizadas.

É importante observar que a participação de diferentes segmentos da sociedade na elaboração das políticas educacionais demonstra as disputas de interesses, e que as reformas educativas, inspiradas nas transformações que vem

⁴ O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>.

⁵ O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar e das médias de desempenho no [Sistema de Avaliação da Educação Básica \(Saeb\)](#). O Ideb tem enfoque pedagógico das avaliações em larga escala, servindo de condutor de política pública. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

ocorrendo em nível mundial, tem forte ligação com macropolíticas econômicas e revelam implicações para a educação (Freitas, 2016).

Segundo Freitas (2016) a educação não é um campo isolado, mas um terreno de intensas disputas ideológicas e econômicas, na qual as reformas educativas contemporâneas frequentemente seguem padrões globais que buscam alinhar os sistemas de ensino às demandas de mercado: padronização, eficiência e resultados.

Nessa conjuntura, a concepção de qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, onde a combinação de dados obtidos através dessas avaliações gera um suposto parâmetro de qualidade. No entanto, a qualidade da educação é um conceito muito mais complexo, que não pode ser totalmente mensurado apenas por resultados de provas.

Segundo Libâneo (2012), tem-se observado contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais. O autor apresenta esse cenário referindo-se à divisão e à disparidade na qualidade da educação oferecida no sistema escolar, especialmente no contexto da escola pública brasileira, caracterizada principalmente por dois tipos de escolas: uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres.

A escola do conhecimento representa educação de alta qualidade, focada em conteúdos acadêmicos, desenvolvimento intelectual e acesso a recursos educacionais avançados. Destina-se, predominantemente, aos alunos de classes socioeconômicas mais elevadas. Por outro lado, as escolas que atendem a alunos de classes sociais mais baixas, muitas vezes, se concentram em funções assistenciais e de acolhimento, oferecendo uma educação de qualidade inferior. Estas escolas frequentemente enfrentam desafios como falta de infraestrutura, recursos limitados e um currículo que prioriza aspectos sociais em detrimento do conhecimento acadêmico (Libâneo, 2012).

No entanto, reconhecemos que ainda que a “escola do conhecimento” ofereça melhores condições materiais e maior acesso aos saberes sistematizados, ela também não está imune aos processos contemporâneos de aceleração e instrumentalização da educação. A crescente centralidade do desempenho, da produtividade e dos resultados tende a fragilizar a dimensão experiencial e formativa da escolarização, produzindo processos de aprendizagem cada vez mais

pragmáticos, acelerados e esvaziados de sentidos humanos mais amplos.

Nesse contexto, observa-se a valorização de práticas pedagógicas voltadas ao alcance de resultados mensuráveis e ao treinamento para avaliações padronizadas, fortalecendo concepções avaliativas centradas na verificação do desempenho e na quantificação da aprendizagem.

Segundo Freitas (2012), as reformas educacionais inspiradas em políticas neoliberais promoveram a ideia de que a educação poderia ser tratada como um serviço mercadológico, colocando-o a serviço de interesses de mercado e estreitando as finalidades educativas para produzir o trabalhador esperado pelas empresas, compondo um movimento que busca aplicar a lógica e os modelos de gestão da iniciativa privada ao sistema educacional público.

A submissão das políticas educacionais às tendências neoliberais tem evidenciado as reais finalidades e objetivos educacionais. Essas políticas, frequentemente, enfatizam uma abordagem quantificável para a educação. Essa perspectiva pode levar a uma visão reducionista da educação, tratada como uma mercadoria que deve atingir certos padrões de eficiência, em vez de um processo cultural e humanizador (Libâneo, 2012).

A defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade vem sendo marcas da luta de diversos educadores, pesquisadores, instituições, ONG's e movimentos sociais, principalmente de professores e estudantes. Exemplos incluem os movimentos, estudantis, negros e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MTST), também frentes sindicais, associações, movimentos feministas e ambientalistas, com pautas que avançam para questões culturais, econômicas, identitárias e dos direitos civis.

O combate à desigualdade social e à privatização da educação tem sido pautas recorrentes de grupos pró educação, entendendo que o objetivo da formação vai muito além da classificação, ranqueamento e da mera transmissão de conteúdo. Pelo contrário, defende-se que o objetivo vai além dos resultados mensuráveis, englobando o desenvolvimento humano em diversas dimensões.

Considerando a dinâmica da prática pedagógica diária, a avaliação é elemento que proporciona materialidade para análise do alcance dos objetivos propostos, dentro de um plano de ensino. Assim, a avaliação da aprendizagem está relacionada com os objetivos de formação dos indivíduos e é, portanto, um componente intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo um acompanhamento contínuo do

progresso tanto do aluno quanto do professor.

O inciso V do artigo 24 da LDB/1996 (Brasil, 1996) apresenta a avaliação como um processo cumulativo e contínuo, e aponta que os aspectos qualitativos da avaliação devem prevalecer sobre os aspectos quantitativos.

Segundo Hoffmann (1998), o termo qualitativo sofre, de fato, múltiplas interpretações pelos docentes, o que dificulta a compreensão do que a lei estabelece a respeito.

De acordo com os PCNs (1998, p. 55):

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. [...] ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

Então, a avaliação prevista nos PCNs é um processo que considera a aprendizagem como parte integrante do ensino e deve ser um instrumento que oriente o professor e a escola na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que a concepção de avaliação proposta pelos PCNs pretende superar a concepção tradicional de avaliação.

Embora os PCNs proponham uma avaliação processual e formativa, têm prevalecido, em muitos contextos, práticas avaliativas burocráticas e institucionais voltadas ao ranqueamento, à classificação e à quantificação da aprendizagem, fortemente influenciadas pela lógica do desempenho e pelas avaliações padronizadas.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 13), como um documento normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica com foco no desenvolvimento de competências:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

A avaliação é citada em uma perspectiva mais ampla, para além da medição,

porém, sem grandes detalhamentos (Brasil, 2018, p.17):

Construir e aplicar procedimentos de **avaliação formativa** de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (grifos nossos).

A BNCC apresenta objetos de conhecimento e habilidades que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização básica. Assim, para o Ensino Fundamental são delineadas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Sendo que o componente curricular de Educação Física está inserido na área de Linguagens, juntamente com os componentes de Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

No entanto, a avaliação externa veio a ocupar espaço central nas políticas educacionais. Como meritocracia, eficiência e resultados esse movimento alterou a forma de conceber a avaliação, deslocando o foco da formação crítica e cidadã para a preparação técnica e instrumental voltada ao mercado de trabalho, legitimando o individualismo e a competitividade.

Assim, os objetivos da educação, vinculados às finalidades de modelos desse tipo de gestão, influenciam diretamente a formação, a avaliação e os resultados educacionais. Ressaltamos que compreender a intencionalidade desse modelo significa adotar uma postura crítica para transformá-lo, propondo alternativas que superem a lógica mercadológica e fortaleçam o papel da escola como espaço de diálogo, emancipação e transformação social.

3.2 OBJETIVOS DE ENSINO E AVALIAÇÃO COMO EIXOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Segundo Freitas (1995), os objetivos de ensino, mesmo que parcialmente ocultos, manifestam-se no cotidiano da escola através das práticas de avaliação. Assim, a escola está inserida numa lógica instrumental mercadológica (Libâneo, 2012; Freire, 2024; Romão, 1998) quando enfatiza testes que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos alunos, reforça uma ideologia de controle e reprodução social.

As provas/exames, segundo Luckesi (1995), têm por finalidade verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação ou reprovação, por conceitos, notas ou algo semelhante. Essa forma de

mensuração da avaliação da aprendizagem indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados. Avalia-se, portanto, o resultado final, e não o processo.

No entanto, entendemos que a prova escrita pode ser instrumento avaliativo pertinente, quando coerente com os objetivos de ensino, tendo em vista, também, a necessária diversificação dos instrumentos avaliativos.

Pensando no contexto do chão da escola, a organização do trabalho pedagógico (OTP) materializa as reais finalidades formativas educacionais, sendo um processo de planejamento, execução e avaliação de atividades que visam atingir determinados objetivos.

A OTP, segundo Freitas (1995), é compreendida pelo trabalho educativo estruturado em seus objetivos, conteúdo, método, avaliação, considerando os diferentes projetos históricos e sociais. Desta forma, possui diversas nuances e compreende diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem, num processo de interação com a realidade, que revelam qual concepção de educação e qual projeto de sociedade que se persegue.

Dentre eles, o PPP, como eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo, o currículo e a prática pedagógica diária. Dessa forma, as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica devem estar enraizadas no seu projeto educacional (Vasconcellos, 2002).

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 15), o PPP define os objetivos, metas e ações do processo educativo:

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações

Em sequência, o planejamento está ligado ao projeto de ensino-aprendizagem e ao PPP da escola, envolvendo diversos fatores, como os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação.

Segundo Vasconcellos (2002), o planejamento, numa perspectiva formativa na forma de um projeto de ensino-aprendizagem, é um "fator de humanização". O autor o define como um processo que envolve organização, sistematização, previsão e decisão, visando garantir a eficiência e eficácia de uma ação. No contexto educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico que revela intenções e o que se deseja realizar. O planejamento é uma etapa crucial no processo de ensino-

aprendizagem, e está intrinsecamente ligado à avaliação, sendo um dos grandes desafios na prática pedagógica.

Para Romão (1998), a concepção positivista tende a construir uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos, enfatizando a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto. Por outro lado, a concepção de avaliação dialética reforça a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo. O autor aponta, então, a avaliação dialógica, entendendo que o conhecimento é um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando.

Para Paulo Freire, renomado educador e pensador brasileiro reconhecido mundialmente, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo (Freire, 2024).

O autor problematiza a educação bancária onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um mero receptor, comparando o processo de ensino a um depósito de conhecimentos, no qual o professor é o depositante e os alunos os depositários, nega, portanto, a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica (Freire, 2024 p. 80): “[...] Eis a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-lo”.

Contrariamente, para o autor, um dos pressupostos da concepção problematizadora e libertadora da educação ancora-se na ação orientada para a humanização. O diálogo ocupa um lugar central na pedagogia freireana, na qual o ato de avaliar, ao ser orientado pelo diálogo, deixa de funcionar como julgamento e passa a ser mediação.

Ao colocar o diálogo no centro da avaliação, a perspectiva dialógica rompe com a tradição tecnicista e oferece fundamentos teóricos e éticos para a construção de práticas pedagógicas mais humanas. A avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o processo de ensinar e aprender, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

Dessa forma, a avaliação dialógica se opõe a uma visão "bancária" educação, onde o aluno é visto como um mero depositário de conhecimentos transmitidos pelo professor. De natureza dialética, busca combinar o respeito às identidades pessoais e sociais dos alunos com a necessidade de universalização do patrimônio científico, tecnológico, cultural e artístico (Romão, 1998).

Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, apenas repetindo o que lhe foi transmitido.

A avaliação dialógica, nesse movimento, tem como finalidade primordial promover uma reflexão sistemática sobre todo o processo de ensino-aprendizagem indo além do simples julgamento e classificação, buscando ser um instrumento para a compreensão do processo de aprendizagem, para a identificação de dificuldades, para o replanejamento das práticas pedagógicas e para a conscientização de todos os envolvidos no processo educativo.

Para tanto, a perspectiva dialética na avaliação dialógica implica uma visão dinâmica, contextualizada e participativa do processo de aprendizagem, buscando a transformação e a conscientização em vez da mera classificação e julgamento. Dessa forma, deve buscar valorizar o processo, em contraste com uma ênfase exclusiva nos resultados finais ou produtos, considerando, ainda, que avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e reflexivo (Romão, 1998).

A dialética, nessa perspectiva, permeia a forma como a avaliação é concebida

e praticada, envolvendo a reflexão crítica sobre as relações entre sujeito e objeto, teoria e prática, o individual e o social, e os diferentes momentos e instrumentos de avaliação. A categoria estruturante da organização do trabalho pedagógico na escola é o par dialético objetivo-avaliação e essa relação é crucial para a transformação da escola.

3.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: MUDANÇAS HISTÓRICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os conhecimentos da Educação Física escolar têm como referência as práticas corporais, fundamentadas nas manifestações da cultura corporal de movimento. A BNCC (Brasil, 2018) organiza esses conhecimentos nas seguintes unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

A Educação Física, pela sua especificidade, propicia experiências singulares aos indivíduos que passam pelo processo escolar. Enquanto componente curricular inserido na área de Linguagens, possui identidade própria, articulando dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Também, a partir de seu campo teórico-metodológico, a Educação Física pode contribuir para a vivência da liberdade, dos direitos e dos deveres sociais no ambiente escolar e na vida em sociedade.

No entanto, tornar as escolas espaços de democracia a partir da Educação Física, requer que esta disciplina seja diversificada, inclusiva e aberta a todos, propondo um trabalho pedagógico pautado no respeito, na autonomia, na ampliação de conhecimentos e, principalmente, na conscientização sobre o mundo em que vivemos, na justiça social, na formação de identidades e no despertar crítico (Fensterseifer; González, 2013).

Nesse contexto, na Educação Física não se deve privilegiar aqueles indivíduos com mais habilidades (físicas/motoras) em detrimento de outros que não possuem as mesmas habilidades, por exemplo. Ainda vale destacar a necessidade de quebra com a tradição recreacionista da disciplina na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo preciso legitimá-la como campo de saber inerente ao processo pedagógico, que compõe a formação dos cidadãos.

Factualmente, a avaliação na Educação Física Escolar tem sofrido mudanças significativas perpassando por diferentes momentos históricos. Segundo Bratfische (2003), durante anos a avaliação na Educação Física destinou-se a selecionar e

rotular alunos, os expondo e apontando sucessos e fracassos, causando danos irreparáveis à aprendizagem do aluno.

A Educação Física Escolar tem sofrido transformações significativas, refletindo mudanças nas abordagens pedagógicas e nas concepções sobre que conhecimento deve ser tratado na escola, migrando de visões tradicionais para visões ligadas à cultura e ao contexto social, na perspectiva das teorias críticas em Educação. Contudo, especialmente na Educação Física, a avaliação na prática pedagógica é um tema ainda emblemático, levando em consideração as especificidades próprias do componente curricular (González; Schwengber, 2012).

Trabalhos do tipo estado da arte como o de Oliveira et al. (2023), que analisou a produção científica no GTT Escola/CBCE (Grupo de Trabalho Temático/Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), têm demonstrado reduzido número de pesquisas sobre avaliação. Na pesquisa foram analisados os anais do CONBRACE/GTT Escola, no período de 2011 e 2021 (seis edições) e, dos 1.148 trabalhos no GTT – Escola, apenas 14 (1,2%) referem-se à temática da avaliação.

Segundo Darido (2012), na década de 1970 a avaliação na Educação Física enfatizava a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. A avaliação tinha um viés tradicional/punitivo/rotulador, no qual os objetivos e conteúdos eram fundamentados em um rendimento de perfil classificatório e somativo. Nessa época, a área passou a ser considerada importante instrumento de aprimoramento físico, a fim de desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos e a avaliação se detinha apenas no resultado final.

De mesmo viés de desempenho e habilidades motoras, segundo Darido (2012) a ascensão do esporte como conteúdo predominante das aulas de Educação Física, no contexto da Ditadura Militar (1964 a 1985), condicionou uma avaliação baseada no esporte de rendimento, atrelada a uma concepção de treinamento, performance esportiva, desempenho físico. A avaliação, nesse contexto, condicionava os alunos a testes físicos e desempenhos esportivos.

Nas décadas de 1970 e 1980 a área vivencia o conhecido Movimento Renovador na Educação Física, organizado em meio a amplas mobilizações sociais e políticas em prol da redemocratização do país (Coletivo de Autores, 1992, p.38):

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito "humanista" na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo

como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas.

O Movimento Renovador da Educação Física marcou um período de transformação da área, que buscou repensar a visão tradicional da Educação Física, integrando novas perspectivas sobre o esporte e a prática escolar, construindo novas bases de saberes a partir de uma perspectiva didático-pedagógica mais ampla.

Uma reivindicação central desse movimento foi elevar a Educação Física à condição de componente curricular, saindo da condição de Atividade na escola. Através da LDB nº9.394/96 a Educação Física alcança o status de componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Nesse sentido, começaram-se os movimentos de alinhar o escopo curricular com os propósitos e finalidades de transmitir às gerações parte da herança científica e cultural acumuladas pela humanidade, na forma de conhecimentos sistematizados que crescem em criticidade e complexidade ao longo das etapas da Educação Básica.

Pesquisas mais recentes sobre a avaliação na Educação Física Escolar identificam avanços na construção de perspectivas avaliativas mais críticas, reflexivas e processuais, ao mesmo tempo em que evidenciam desafios para sua consolidação no cotidiano escolar.

Antunes Junior (2020) buscou compreender a avaliação sob a ótica dos estudantes, a partir das percepções e os sentimentos dos alunos ao serem avaliados por diferentes instrumentos (prova escrita, desempenho esportivo, portfólio e autoavaliação). Com isso o autor evidencia a necessidade de ampliar a utilização de instrumentos avaliativos percebendo a dificuldade em se questionar um instrumento bastante enraizado dentro das escolas (prova).

Silva (2020) analisou os próprios métodos de avaliação da aprendizagem, problematizando e questionando a adoção irrestrita da prova escrita como avaliação na Educação Física. O autor afirma que a utilização exclusiva do instrumento avaliativo prova escrita traz limitações quanto à concretização da avaliação por acreditar que este instrumento não é adequado para avaliar as múltiplas formas de conhecimento e que, na verdade, acaba gerando exclusão tanto para aqueles que não dominam a linguagem escrita como estudantes deficientes.

Izoton (2022) propôs um projeto avaliativo nas aulas de EF que fornecesse subsídios sobre a aprendizagem dos alunos nas dimensões conceitual, atitudinal, emocional, procedimental e conceitual. O autor apresentou três instrumentos

avaliativos: a) um quadro com emoticons que representavam as seguintes emoções: feliz, assustado, medroso, raivoso, normal e triste, para identificar como eles se sentiam durante a prática proposta; b) prova, aplicada de quatro em quatro aulas, sem atribuição de nota, servindo para saber o que o discente aprendeu e qual o significado desse aprendizado na sua vida cotidiana; c) um quadro que deveria ser preenchido pelo professor, analisando variados critérios. O autor aponta, ainda, a avaliação informal, feita através do contato com os alunos diariamente sem que eles soubessem que estavam sendo avaliados. O autor conclui que para avaliar os alunos nas mais diversas dimensões do conhecimento deve-se ter mais instrumentos avaliativos e com maior participação dos alunos nesse processo.

Também, Ferreira (2020) problematizou a própria experiência pedagógica na Educação Física Escolar, refletindo acerca da avaliação da aprendizagem. Visou estruturar uma proposta de avaliação da aprendizagem na Educação Física com base nas oito dimensões do conhecimento apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário). Os resultados apontam uma possibilidade de se avaliar as aprendizagens na Educação Física Escolar, considerando as diversas formas dos estudantes se relacionarem com os objetos de conhecimento.

Ferrari (2020) analisou o processo de construção colaborativa de uma avaliação nas aulas de Educação Física, propondo um modelo avaliativo em forma de tecnologia da informação e comunicação. Após o desenvolvimento em uma unidade didática constatou uma mudança na visão dos estudantes quanto a avaliação da aprendizagem, enxergando num processo participativo e de corresponsabilidade. Percebeu também mudanças no próprio fazer docente, que se tornou mais problematizador/questionador, preparando melhor as suas aulas, e instigando os alunos a desempenharem um papel ativo no processo.

Alves (2020) aponta para o fato de que alguns professores não realizavam avaliação nas aulas de Educação Física do primeiro segmento do ensino fundamental, revelando a ausência de prática avaliativas. Para a autora isto pode ser motivado pela falta de compreensão sobre o que é de fato a avaliação, visto associarem esse elemento do processo de ensino-aprendizagem à concepção de medir e mensurar os resultados dos estudantes. Ou seja, os educadores pesquisados não faziam avaliações em suas aulas, pela falta de conhecimento sobre o conceito de avaliação,

visto por eles como sinônimo de atribuição de notas. Os apontamentos da autora são da ausência de práticas avaliativas e que a avaliação deve ser inclusiva, integrada com o processo educativo, processual e dinâmica.

O estudo de Sobral (2020) aponta para uma prática pedagógica que busca abordar o componente curricular de forma sistematizada, objetivando promover a aprendizagem de forma crítica e reflexiva, adotando uma concepção de avaliação crítica. A autora percebeu que uma avaliação em Educação Física que procure desenvolver meios próprios de avaliar, mas que também utiliza instrumentos comuns aos outros componentes mostra-se como um desafio, sendo necessário que o professor utilize diversas formas de avaliação devido a especificidade do componente curricular.

Dias de Arruda (2020) constata a limitação de referencial teórico que aborde a avaliação na Educação Física na etapa da Educação Infantil. Em sua pesquisa, a autora busca avaliar a percepção dos professores de Educação Física da Educação Infantil quanto a utilização de uma planilha de observação utilizada na rede de ensino em que está inserida. Os participantes apontaram a limitação do uso da planilha em questão. Lopes (2023) também corrobora com a incipiência de produções científicas sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física na Educação Infantil.

Lima (2023) apresentou em sua pesquisa variadas possibilidades avaliativas utilizadas por professores de Educação Física na educação básica em forma de memorial narrativo. A pesquisa permitiu a identificação das potencialidades e limitações enfrentadas pelos professores e professoras ao construir processos avaliativos na escola.

Para Darido (2012, p. 127), avaliar na Educação Física “implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando”. Segundo a autora, a avaliação deve auxiliar o aprendizado dos alunos, considerando suas experiências e progressos individuais nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, num processo de observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos.

É necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, atrelado ao processo de trabalho

docente. Como categoria, “a avaliação, portanto, deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos” (Coletivo de Autores, 1992, p. 81).

Nessa perspectiva, a avaliação assume caráter processual e contínuo, sendo orientada pelos objetivos de ensino previamente definidos no planejamento pedagógico. No campo específico da Educação Física, o trato pedagógico corporal exige que a avaliação considere o processo, a participação, a compreensão crítica das práticas corporais e a apropriação de seus significados históricos e sociais, superando reduções tecnicistas centradas apenas na execução motora.

4. GINÁSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo apresentamos o conteúdo Ginástica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à luz das orientações curriculares, e discutimos a Ginástica Para Todos como proposta pedagógica que fundamenta o trabalho desenvolvido no estudo.

4.1. O CONTEÚDO GINÁSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A ginástica, conforme a entendemos na atualidade, surge na Europa, em meados do século XIX. Nessa época a sociedade passou por transformações significativas, com o desenvolvimento de novas tecnologias e ciências, além de revoluções políticas. A ginástica visava, então, colaborar na construção de um novo homem, viril e atlético, cívico e saudável, a fim de colaborar com a formação de uma nova sociedade. A ginástica possui uma longa história na Educação Física Escolar brasileira, inicialmente sob forte influência dessa concepção higienista, na qual a técnica e a proposta de moralização dos indivíduos moldavam o trabalho com a ginástica (Ayoub, 2003).

A esportivização das práticas corporais marcou o declínio do ensino da ginástica nas escolas. No contexto da Ditadura Militar (1964-1985), o ensino das práticas corporais passou a ter como elemento central o rendimento e a ginástica passou a ocupar um lugar de preparação para controle do corpo para a prática esportiva.

A partir disso, a ginástica, em uma visão capitalista de sociedade e de cultura, baseada no hiperconsumo, rendimento e produtividade, o culto ao corpo veiculado, principalmente, pela mídia em sintonia com a indústria do lazer e do lucro, reforçaram os estereótipos de corpo presentes na atualidade, alimentando a ditadura do corpo ideal (Ayoub, 2003).

A partir da influência do debate das teorias críticas no campo da educação, a Educação Física começou a construir uma série de argumentos alinhados com o debate crítico. Contudo, o esporte ainda se manteve hegemônico nas aulas.

Segundo Ayoub (2003) a ginástica contemporânea ainda permanece vinculada a conquista da saúde, a partir de uma visão limitada que restringe a concepção da saúde a um corpo estritamente biológico, individual, descontextualizado da sociedade na qual está inserido. Ou ainda aparece ligada a uma visão esportivizada, de cunho

performático competitivo, em que a comparação do desempenho está centrada na beleza plástica (dimensão estética) e no grau de dificuldade (dimensão acrobática) do movimento, sempre respeitando certos padrões, códigos ou critérios estabelecidos nas regras.

Entendemos a ginástica como uma forma particular de exercitação com possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal, sendo um dos conteúdos temáticos para a Educação Física Escolar (Coletivo de Autores, 1992).

De acordo com Souza (1997) os campos de atuação das ginásticas se distinguem quanto aos seus objetivos, sendo organizadas em cinco campos: de condicionamento físico, de conscientização corporal, de competição, fisioterápicas e de demonstração.

Conforme afirma Souza (1997), as ginásticas de condicionamento físico são as modalidades normalmente vistas em academias relacionadas à manutenção da boa forma e do bom desempenho das funções orgânicas. As ginásticas de competição reúnem todas as modalidades competitivas (artística, rítmica, acrobática, trampolim, aeróbica e parkour). As ginásticas fisioterápicas são responsáveis pela utilização dos exercícios físicos na prevenção ou tratamento de doenças ou lesões. As ginásticas de conscientização corporal reúnem novas propostas de abordagem do corpo, ligadas ao bem estar físico e mental. A ginástica de demonstração tem como representante a Ginástica para Todos, cuja principal característica é a não competitividade, tendo como função a interação social e a formação integral do indivíduo nos seus aspectos motor, cognitivo, afetivo e social.

O termo Ginástica Para Todos (GPT) é a nomenclatura atual da Ginástica Geral (GG), que passou por essa modificação em 2007 pela Federação Internacional de Ginástica (FIG⁶).

A ginástica abrange um grupo amplo de práticas corporais, sendo dividida em três vertentes no documento da BNCC: ginástica geral⁷, ginástica de condicionamento

⁶ A FIG é o órgão regulador da ginástica mundial, reconhecido pelo Comitê Olímpico Internacional (COI). Fundada em 1881, a FIG é a federação internacional mais antiga de qualquer esporte olímpico. A federação rege oito disciplinas: Ginástica para Todos, Ginástica Artística Masculina e Feminina, Ginástica Rítmica, Ginástica de Trampolim (incluindo Mini-trampolim Duplo e Tumbling), Ginástica Aeróbica, Ginástica Acrobática e Parkour. A FIG possui mais de 160 federações nacionais e sua sede fica em Lausanne, na Suíça. Disponível em: <https://www.gymnastics.sport>

⁷ A BNCC ainda utiliza o termo ginástica geral, no entanto, utilizaremos de agora em diante o termo Ginástica para Todos – GPT.

físico e ginástica de conscientização corporal.

Na BNCC (Brasil, 2018), a GPT apresenta-se como aquela que pode ser praticada por todos, não apresenta competitividade e envolve um número indeterminado de participantes. A ginástica de condicionamento físico baseia-se na melhoria do rendimento, visando aquisição ou manutenção da condição física individual ou de uma modificação da composição corporal. Normalmente organizada por sessões de treinamento com movimentos repetitivos com frequência e intensidade previamente definidas. A ginástica de conscientização corporal por outro viés, reúne uma prática com movimentos suaves e lentos, referindo-se a elementos que envolvem posturas e exercícios respiratórios, voltados para uma conscientização do próprio corpo.

A vertente da ginástica apontada pelo documento normativo para os anos iniciais do Ensino Fundamental é a GPT (Brasil, 2018, p. 217):

A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo.

A ginástica constitui-se como conteúdo estruturante da Educação Física escolar, na medida em que mobiliza múltiplas dimensões do conhecimento (motora, cognitiva, afetiva, estética, ética e social). Além disso, possibilita a exploração das potencialidades expressivas e acrobáticas do corpo, a compreensão histórica e cultural dessa prática e a vivência de experiências corporais significativas. Nesse sentido, a ginástica amplia o repertório cultural dos alunos e favorece a construção de sentidos sobre o corpo para além da lógica do rendimento e da performance.

O trabalho pedagógico com a ginástica representa possibilidade concreta de rompimento com a tradição esportivizada que historicamente marcou a Educação Física escolar. Ao deslocar o foco da competição, da comparação e do desempenho técnico para a experimentação, a cooperação e a criação coletiva, a ginástica, especialmente na perspectiva da GPT, contribui para a superação de modelos excludentes e seletivos.

4.2. A GINÁSTICA PARA TODOS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

A BNCC organiza os anos iniciais em dois ciclos de aprendizagem: 1º e 2º ano e 3º ao 5º ano. Para o primeiro ciclo os objetos de conhecimento e habilidades se baseiam nos elementos básicos da ginástica e, para o segundo ciclo, objetos que envolvem a combinação desses elementos. Delimitamos nossa pesquisa no segundo bloco, pensando no trabalho com uma turma de quarto ano.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências a partir da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida. Ainda, para o referido documento, para esse bloco os objetos de conhecimento para o trato da ginástica são:

Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano; planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança (Brasil, 2018, p. 229).

Observa-se que o documento enfatiza a experimentação coletiva, a composição coreográfica, a resolução de desafios e o reconhecimento dos limites e potencialidades corporais, elementos que dialogam diretamente com a proposta da GPT.

Segundo Ayoub (2003), a GPT tem como principais características a demonstração e a não competitividade. Além disso, é composta por um número indeterminado de participantes, pode ser realizada com ou sem aparelhos, independentemente da idade e gênero, o que caracteriza muito bem o ambiente escolar e sua heterogeneidade.

Também, segundo a mesma autora, a GPT não possui finalidade competitiva e está situada num plano diferente das modalidades gímnicas competitivas, num plano básico, com a abertura para o divertimento, o prazer, o simples, o diferente, para a participação de todos. Rompe com a padronização de movimentos técnicos e sugere a (re) significação dos gestos, permitindo a participação de todos e o respeito aos limites individuais e coletivos. O principal alvo é a pessoa que pratica, visando promover a integração das pessoas e grupos e o desenvolvimento da ginástica com prazer e criatividade. Portanto, a ludicidade e a expressão criativa são pontos

fundamentais.

A GPT, segundo Parra-Rinaldi e Paoliello (2008), é um elemento da cultura corporal, podendo participar do processo de formação de indivíduos críticos e assumindo sua função educacional, na qual as pessoas podem participar independentemente da idade, gênero, condição física ou técnica. Engloba várias manifestações da ginástica, assim como outras formas de expressão corporal, como teatro, circo, dança, entre outros.

A definição dada pela FIG, presente no *Gymnastic for all regulations manual* (2009, p. 3, *online*)⁸ indica que a GPT oferece uma variedade de atividades adequadas a todos os gêneros, faixas etárias, habilidades e origens culturais, contribuindo para a saúde, boa forma e bem estar físico, social, intelectual e psicológico, com o foco no divertimento, na atividade física e na amizade.

O conceito de GPT para a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG)⁹ a reconhece como uma modalidade bastante abrangente que, fundamentada nas atividades ginásticas, como ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica acrobática, ginástica aeróbica e ginástica de trampolim, valendo-se também de vários tipos de manifestações, tais como danças, expressões folclóricas e jogos, expressos através de atividades livres e criativas, objetivando promover o lazer saudável, proporcionando bem estar físico, psíquico e social aos participantes.

Outra definição a ser considerada é a do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/UNICAMP, que entende a GPT como uma manifestação da Cultura Corporal que reúne diferentes interpretações da Ginástica integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Folclore, Jogos Teatro, mímica, etc.) de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes (Pérez Gallardo, 2008).

Em diálogo com a abordagem sociocultural do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/UNICAMP, numa perspectiva pedagógica dentro de uma visão humanista, segundo Pérez Gallardo (2008, p. 64), a GPT é:

[...] espaço de vivência de valores humanos que possibilita a apropriação dos elementos da cultura corporal considerados relevantes pelo grupo social, com o objetivo de aumentar os recursos motores que permitam interagir de melhor forma com as pessoas as quais fazem parte da comunidade à qual o

⁸ Disponível em: <https://www.fmgimnasia.com/wp-content/uploads/2016/05/2009-GFA-manual-e.pdf>. Acesso em 20 dez. de 2025.

⁹ Disponível em: <https://cbginastica.com.br/> Acesso em 20 dez. de 2025.

participante pertence.

Sendo a GPT uma forma de ginástica que valoriza a expressão corporal e a colaboração, incentiva a exploração das capacidades motoras do corpo, promove a cooperação, a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades sociais. O foco não está na competição ou no desempenho individual, mas sim na vivência e na expressão.

Dessa forma, entendemos que na GPT existem múltiplas possibilidades de expressões que contribuem para a sua apropriação como conteúdo da cultura corporal e, por não ser competitiva, preza a prática pelo prazer. Para além, abre caminho para a formação humana, ética e crítica, a partir da interação entre os participantes, estruturado na vivência de valores humanos de convívio social, pautados no respeito mútuo, na cooperação, na compreensão, no movimento, na auto-observação e na construção coletiva do conhecimento.

Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016) corroboram com essa perspectiva conceituando os fundamentos da ginástica para todos, que tem como eixo norteador a formação humana, orientada para o trabalho inclusivo, democrático, criativo e coletivo. Dentre esses fundamentos, podemos citar: a base gímnica, o estímulo a criatividade, a possibilidade de participação de um número indefinido de participantes, a liberdade da vestimenta, a possibilidade do uso de materiais, a diversidade musical, a inserção dos elementos da cultura, a não competitividade, o favorecimento da inclusão e o prazer pela prática.

Também, como eixo norteador do trabalho, a composição coreográfica integra uma referência fundamental na GPT. Segundo Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016, p. 31):

Na GPT, é também no processo de elaboração coreográfica que todos os fundamentos podem ser aplicados e estimulados por meio da criatividade, da participação, da formação humana, da relação com elementos da cultura corporal, etc. E esses aspectos são tão importantes quanto aqueles da apresentação, como: prazer na exposição do trabalho composto, exposição do corpo em expressão, contato com o público, desenvoltura cênica, etc.

Portanto, a composição coreográfica é tão importante quanto o processo. Esta composição estabelece conexão a partir da escolha de algum tema e, a partir disso, outros aspectos como vestimenta, música e uso de materiais são definidos e articulados à coreografia.

A composição coreográfica estimula a criação de novos movimentos, a

combinação de movimentos e formações, a expressividade, a criatividade, em uma relação mais intensa e subjetiva com o outro. Nesse sentido, de acordo com Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016), a criatividade deve fazer parte de uma proposta democrática, em que todos os envolvidos criem conjuntamente, em diferentes aspectos, e favoreçam um processo realmente inclusivo em consonância com as prerrogativas do conceito da GPT.

A proposta de trabalhar com a GPT na escola não se dá apenas no sentido de o aluno conhecer ou praticar a ginástica, mas sim que esse processo tenha transformação na constituição desse aluno como sujeito. Parra-Rinaldi e Paoliello (2008, p. 25) ao falarem sobre o Grupo de Ginástica da Unicamp destacam que se trata de uma proposta que “ênfatiza o ser humano, o educando, que tem como preocupação a preparação de indivíduos criadores de suas próprias ações, e não simples reprodutores, e para o qual o professor é orientador/facilitador”.

O professor, inserido em um processo criativo e coletivo com seus alunos na GPT, coloca-se também na condição de docente-artista, mediando experiências de criação, expressão e construção coletiva do conhecimento, favorecendo processos de autonomia mais amplos, relacionados à capacidade de escolha, expressão e participação crítica na vida social.

A GPT, nesse contexto, deve proporcionar um diálogo do ser humano com o mundo, ressignificando seus movimentos gímnicos, a partir da valorização dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e da valorização das relações sociais dentro do grupo por meio do trabalho coletivo.

A confecção dos materiais alternativos para uso na composição coreográfica também pode ser apontada como outra maneira de promoção da interação social e o despertar da criatividade. A ideia é que todos contribuam e colaborem com esse processo. Parra-Rinaldi e Paoliello (2008, p. 27) destacam que:

[...] Entendemos que, por meio da socialização de movimentos, o ser humano estará interagindo com o grupo de forma a aumentar sua vivência de inúmeras possibilidades de movimentos, além da interação social, estabelecendo códigos de convivência mútua. Outra possibilidade interessante nessa metodologia é que a adequação de materiais proporciona a criatividade, em um desafio constante para experiências novas. A utilização de materiais não tradicionais também se transforma num fator propício para que a ginástica geral seja desenvolvida na escola.

Ainda, o processo de construção coreográfica deve valorizar o processo, reconhecendo a coreografia como um desdobramento desse percurso.

Diferentemente das coreografias competitivas, em que o técnico/coreógrafo monta a série para os/as atletas visando o código de pontuação, na GPT o professor não é visto como coreógrafo, mas sim como um orientador que irá contribuir para uma construção coletiva junto aos participantes. Segundo Ayoub e Graner (2013) todos os participantes são autores e autoras do espetáculo.

Nesse sentido, Ayoub e Graner (2013, p. 28) defendem que:

[...] a aula deve se constituir como um momento de diálogo em que sejam compartilhadas experiências e tomadas de decisão conjuntas que venham a favorecer a construção do conhecimento e o desenvolvimento mútuo em relação ao saber, ao ser e ao viver. A elaboração compartilhada das composições potencializa diálogos, relações de troca nas quais são necessários acordos diante de inúmeras tensões que surgem durante o processo, sempre tendo em vista a importância do papel do professor como mediador.

Para Sborquia (2008), no processo de construção coreográfica os movimentos acontecem provenientes de uma intencionalidade, a qual se expressa por meio desses movimentos em forma de linguagem. Ainda segundo a autora, a utilização de temas na construção coreográfica possibilita a expressão de reflexões e sentimentos, por meio de ações e gestos.

Dessa forma, a escolha do tema oportuniza o levantamento de uma série de ideias, discussões, reflexões e abstrações as quais, segundo Sborquia (2008 p. 149) “possibilitam a tomada de consciência e a efetivação da estética.”

Nessa perspectiva, compreende-se a estética não em seu sentido comum, restrito à aparência ou à beleza, mas relacionada à educação dos sentidos, à sensibilidade, à produção de significados e às formas de perceber, sentir e expressar o mundo por meio das experiências corporais, artísticas e coletivas.

Assim, estética, tema, música, movimento e reflexão articulam-se em um processo de aprendizagem que ultrapassa o domínio técnico. A ginástica, na perspectiva da GPT, transforma-se em espaço de construção de sentidos, de ampliação da sensibilidade e de desenvolvimento crítico.

Situando-se, também, no campo das artes da cena, os procedimentos artístico-pedagógicos presentes na produção coreográfica favorecem experiências de expressão, criação e leitura crítica da realidade, contribuindo para processos de formação emancipatória e de ampliação das possibilidades de participação humana e cultural dos sujeitos.

O ensino da GPT, assim como de qualquer outra manifestação da cultura corporal, quando orientado por uma perspectiva histórico-crítica, amplia significativamente as possibilidades pedagógicas e avaliativas. Ao compreender os conteúdos como produções históricas da humanidade, situadas em contextos sociais, culturais e políticos, o trabalho docente deixa de se restringir à reprodução técnica dos movimentos e passa a privilegiar a apropriação crítica dos conhecimentos. Abre-se espaço para práticas avaliativas diversificadas, processuais e coerentes com os objetivos formativos do componente curricular.

Nessa perspectiva, a avaliação passa a considerar critérios e orientações pedagógicas articuladas aos objetivos de ensino da GPT, tais como o percurso de aprendizagem, a participação nas construções coletivas, a compreensão dos elementos gímnicos trabalhados, a capacidade de criação e expressão corporal, o envolvimento nos processos de produção coreográfica e as relações de cooperação e respeito estabelecidas no grupo.

5. TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DO ENSINO DA GPT

Neste capítulo buscamos apresentar a estruturação do trabalho pedagógico desenvolvido a partir do ensino da GPT, descrevendo o planejamento, os objetivos de ensino e o processo vivenciado na unidade metodológica. Buscou-se evidenciar como o trabalho docente foi estruturado de modo a possibilitar experiências corporais significativas, coletivas e inclusivas, respeitando as singularidades das crianças e os princípios da não competitividade, da participação e da valorização do processo formativo, compreendendo a avaliação como expressão das intencionalidades educativas, dos objetivos de ensino e das concepções pedagógicas que orientam a organização do trabalho docente.

Em seguida, avançamos para a análise das categorias construídas no estudo. Primeiramente, apresenta-se a reflexão sobre a avaliação formativo-dialógica, ensaiada a partir das práticas pedagógicas com a GPT, buscando compreender como os processos avaliativos foram sendo constituídos no interior da organização do trabalho pedagógico e das experiências coletivas vivenciadas ao longo da unidade metodológica.

Em diálogo com essa discussão, a segunda categoria analítica aborda a especificidade da avaliação na Educação Física escolar, destacando suas particularidades no que se refere às experiências corporais, às interações e às múltiplas formas de expressão do conhecimento no contexto da cultura corporal.

5.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA GPT

A organização do conteúdo buscou fomentar a inclusão, a criatividade, a autonomia e o respeito às individualidades. A fundamentação teórica para o ensino da GPT buscou a integração de diversas possibilidades de expressões, partindo de fundamentos lúdicos e culminando em construções coletivas, valorizando a autonomia do aluno, alinhada, ainda, com os apontamentos da BNCC e do PPP da escola campo, respeitando o contexto sociocultural no qual a prática pedagógica se desenvolveu.

Como categorias dialéticas, o conteúdo a ser ensinado e a forma como ele é apresentado são aspectos complementares e interdependentes do processo de ensino-aprendizagem. O ensino deve considerar o contexto social e histórico e não

apenas o conteúdo isolado, num processo contínuo de superação e transformação da realidade e do pensamento. O professor, através dos conteúdos escolares, atua como mediador da passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico e cultural, elevando a consciência do aluno (Taffarel, 2016).

Assim, o conteúdo a ser ensinado (saber historicamente acumulado) e a forma como ele é apresentado buscam articulação mútua. Baseado na ideia de que a realidade material e histórica determina o pensamento, e que o conhecimento avança por contradições e transformações, a organização do trabalho pedagógico buscou considerar o contexto social e histórico, num movimento dinâmico de tensão entre o senso comum e o conhecimento científico. Levando em consideração os objetivos de ensino, articulada aos princípios da GPT, a sequência para o trato com o conteúdo buscou a construção coletiva do conhecimento como base para a produção do pensamento.

As estratégias de ensino perpassaram por atividades lúdicas e desafiadoras em grupo, buscando o estímulo à participação objetiva nas aulas, culminando em criações coletivas autorais de sequências coreográficas.

Os recursos utilizados nas aulas foram compostos por colchonetes, tatame de E.V.A, equipamentos eletrônicos para a projeção audiovisual e atividades escritas em folha. Ainda, foram utilizados materiais alternativos para produção manual de brinquedo (folhas de revista, T.N.T, barbante, fita adesiva).

A avaliação buscou levar em consideração a participação, o engajamento, a criatividade e a evolução dos movimentos, não se restringindo à performance técnica ou ao produto final. Além disso, a avaliação assumiu um caráter participativo e dialógico, ao reconhecer e respeitar a participação das crianças ao longo do processo pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação constituiu-se como espaço de diálogo, negociação e reflexão, no qual as vozes das crianças foram consideradas parte legítima do processo educativo.

Os instrumentos empregados assumiram papel mediador, subordinados a uma concepção de avaliação voltada à compreensão do percurso formativo das crianças, e não à mensuração de resultados isolados ou à classificação de desempenhos. Assim, a avaliação não se configurou como um momento isolado ou como um procedimento técnico desvinculado da prática pedagógica, mas como um processo contínuo, integrado ao ensino e à aprendizagem.

Os diferentes instrumentos utilizados estiveram articulados à valorização das

dimensões formativas do processo, contemplando aspectos cognitivos, atitudinais, expressivos e relacionais. Tais instrumentos buscaram reconhecer o envolvimento das crianças, sua participação nas construções coletivas, suas formas de compreender os conteúdos e suas possibilidades de ressignificação das experiências vividas dando voz e vez às participações ativas dos alunos e dos processos éticos que envolvem a produção científica com crianças como o caso do presente estudo.

5.1.1. A DISPOSIÇÃO CURRICULAR E O PLANEJAMENTO DA UNIDADE METODOLÓGICA

Segundo Vasconcellos (2002), o PPP configura-se como o principal instrumento de organização do trabalho escolar, na medida em que explicita as concepções de educação, de sociedade e de sujeitos que orientam as práticas pedagógicas da instituição.

A BNCC orienta a organização curricular da Educação Básica e, no âmbito da Educação Física, compreende as práticas corporais como manifestações culturais que possibilitam experiências de fruição, expressão, reflexão e produção de sentidos, destacando o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao inserir a Educação Física na área de Linguagens, a BNCC reforça a compreensão do movimento como forma de expressão e comunicação, ampliando o entendimento da disciplina para além da dimensão técnico-instrumental.

A partir do PPP, o planejamento das aulas buscou respeitar o contexto social e histórico dos estudantes, compreendendo o currículo como um espaço de construção coletiva. O ensino da GPT foi organizado em consonância com os princípios e diretrizes expressos no PPP da escola campo, especialmente no que se refere à valorização da inclusão, da participação, do respeito às diferenças e da formação integral dos estudantes.

O PPP da escola campo investigada (2025, p. 10) aponta uma avaliação como um processo contínuo, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem:

[...] deve considerar cotidianamente a efetiva presença do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores, com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativas, de criar, de apropriar-se de conteúdos disciplinares inerentes a sua idade e série, visando aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

Segundo o documento, os instrumentos de avaliação devem ser selecionados pelo professor, conforme a natureza do conteúdo e o tratamento metodológico adotado. Essa orientação reforça a compreensão de que os instrumentos não se configuram como fins em si mesmos, mas como meios para acompanhar e interpretar o processo formativo dos estudantes. Dessa forma, a escolha e a utilização dos instrumentos avaliativos passam a estar subordinadas às intencionalidades pedagógicas e aos princípios que orientam a prática docente, reafirmando a avaliação como um componente integrado e indissociável do processo educativo.

No contexto da Educação Física e, especificamente, do ensino da GPT, tal orientação revela-se coerente com uma prática pedagógica que valoriza dimensões que extrapolam o desempenho técnico ou cognitivo isolado, aproximando-se de uma perspectiva formativa e processual. Dessa forma, a disposição curricular, articulada ao PPP e à BNCC, ofereceu sustentação para a construção de uma proposta avaliativa formativa, processual e dialógica, alinhada à organização do trabalho pedagógico desenvolvida na unidade metodológica.

O contexto de elaboração da unidade parte do entendimento de que a escolha metodológica deve garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido e, para além disso, contribuir para o processo de transformação social, buscando a articulação entre teoria e prática. Logo, como dito anteriormente, a organização do trabalho pedagógico, aqui tratando do conteúdo ginástica, buscou tornar o saber sistematizado em um saber que pudesse ser assimilado pelos estudantes.

Baseado na ideia de que a realidade material e histórica determina o pensamento, e que o conhecimento avança por contradições e transformações, o ensino da ginástica buscou considerar o contexto social e histórico, num movimento dinâmico de tensão entre o senso comum e o conhecimento científico e não apenas o conteúdo isolado, ainda, na perspectiva de confronto entre as tradicionais e as novas formas de exercitação na ginástica (Coletivo de autores, 1992).

O Quadro 1 apresenta a sequência metodológica, proposta na fase de produção dos dados deste estudo.

Quadro 1 - Organização da Sequência Metodológica

Primeiro Bloco	- Introdução do conteúdo e aspectos históricos;
-----------------------	---

	- Brincadeiras e movimentos do universo gímico; - Algumas habilidades essenciais. Conteúdo: Conceito de ginástica. Aspectos históricos e familiarização com a manifestação da cultura corporal. Principais características. Conexões históricas entre a ginástica e o circo. Vivências gímnicas. Reconhecimento de movimentos básicos que fazem parte da ginástica e do cotidiano: andar, correr, arremessar, saltar e rolar. Experimentação de algumas habilidades essenciais na ginástica (força, equilíbrio, flexibilidade). Alongamentos e brincadeiras em grupo.
"Prática Social"	
Aula 1	Aula 1 - Ginástica - Introdução ao conteúdo Conversas em sala de aula; apresentações audiovisuais: aspectos históricos, origem e conceito de ginástica (Paideia grega, imagens, fontes arqueológicas, vídeos); circo e ginástica .
Aula 2	
Aula 3	Aula 2 – Ginástica e circo Brincadeiras e vivência de movimentos: flexão de braços (força), flexibilidade (alongamentos em grupo e espacate), equilíbrio (equilíbrio sobre objetos – rola-rola circense com garrafa pet com água)
Aula 4	Aula 3 - Ginástica e circo Brincadeiras e vivência de movimentos: explorando movimentos de malabarismo com sacolinhas e bolinhas. Manipulação de objetos. Aula 4 – Aula de movimentos livres Vivências e experimentações de variados movimentos corporais em articulação com o que foi abordado nas aulas 1, 2 e 3.

Segundo Bloco	- Ginástica competitiva e ginástica não competitiva; - Movimentos gímnicos; - Trabalho escrito.
“Problematização”	Conteúdo: Retomada de conceitos. Tipos de ginástica. Problematização: Ginástica competitiva x ginástica não competitiva. Aspectos técnicos da ginástica de alto rendimento. GPT como possibilidade de estudo/acesso/prática. Possibilidade de se movimentar na ginástica. Inclusão. Palavras e conceitos do universo gímnico a partir de trabalho escrito (texto, caça palavras e desenho). Aspectos técnicos dos movimentos: velas, equilíbrios, roda lateral e pontes. Vivências gímnicas. Experimentação de movimentos um pouco mais elaborados do que os da etapa anterior, buscando reconhecer habilidades corporais essenciais na ginástica como força, equilíbrio e flexibilidade.
Aula 5 Aula 6 Aula 7	Aula 5 - Tipos de Ginástica Conversas em sala de aula; Apresentações audiovisuais: Tipos de ginástica - Competitiva e Não Competitiva, passando por variadas representações da ginástica: Ginásticas competitivas (Ginástica Feminina e Masculina), Ginástica para Todos (diversos grupos). Aula 6 - Alguns Movimentos básicos Velas, equilíbrios, roda lateral e pontes Aula 7 – Atividade escrita <i>Texto</i> – diálogo com os conceitos já apresentados (origem da ginástica, algumas habilidades essenciais), ampliando para a percepção da GPT (algumas características e fundamentos), ressaltando sua perspectiva inclusiva. (texto produzido pela professora)

	<i>Caça-palavras:</i> atividade com palavras em destaque no texto (ginástica, corpo, força, flexibilidade, equilíbrio, GPT, todos, arte, cultura, saltos, cambalhotas, rolamentos, estrelas, paradas, música, coreografia, amigos). <i>Desenho para colorir</i> – variados corpos em movimento, movimentos gímnicos variados.
Terceiro Bloco “Instrumentalização”	- Movimentos gímnicos complexos; - GPT; - Confecção de fita de ginástica; - Figuras Acrobáticas. Conteúdo: Aspectos técnicos dos movimentos: parada de dois e de três, rolamentos, reversão. Vivências gímnicas. Experimentação de movimentos um pouco mais elaborados do que os da etapa anterior. Apreciação e análise crítica das características da ginástica para todos. Construção e manipulação de brinquedo (barangandã). Brinquedo como produção manual acessível. Possível uso desse e de outros materiais alternativos na GPT. Figuras acrobáticas. Aspectos técnicos necessários para a construção de figuras acrobáticas. Compreensão dos diferentes papéis exercidos na composição das figuras acrobáticas. Vivência/experimentação de figuras acrobáticas em grupo. Importância da técnica para a segurança, reconhecendo habilidades corporais essenciais na ginástica (força, flexibilidade, resistência, equilíbrio, agilidade, coordenação, velocidade). Aula 8 – Ginástica Para Todos Paradas de mão (de três e de dois), rolamentos e reversão. Aspectos técnicos e vivências Aula 9 – Ginástica Para Todos

Aula 8 Aula 9 Aula 10	Confecção de brinquedo - Confecção de fita de ginástica; Experimentação/manipulação do brinquedo. Momento “livre”: experimentação, troca, vivência, criação, interação, brincadeiras. Aula 10 – Ginástica Para Todos Figuras Acrobáticas – encontro com o outro
Quarto Bloco “Catarse” Aula 11 Aula 12 Aula 13 Aula 14 Aula 15	-Trabalho em grupo; -Ensaios; -Apresentações de coreografias; -Mostra audiovisual. Conteúdo: Elaboração coreográfica em grupo de apresentação de GPT. Aula 11 – Construindo possibilidades na GPT Conversas em sala de aula; mostra audiovisual com imagem projetada: Apresentações de ginástica para todos. Organização do trabalho em grupo Aula 12 – Construindo possibilidades na GPT Tema, música, apresentação coreográfica Ensaios/Trabalho em grupo Aula 13 – Construindo possibilidades na GPT Ensaios/Trabalho em grupo Aula 14 – Construindo possibilidades na GPT Ensaios/Trabalho em grupo Aula 15 – Construindo possibilidades na GPT Apresentações de GPT

Aula 16 Prática Social Final	Aula 16 – Construindo possibilidades na GPT Mostra audiovisual - Apreciação das sequências elaboradas pelos colegas. Apreciação da própria produção. Mostra audiovisual da produção para outras turmas.
---	---

Fonte: elaboração da autora (2025).

5.1.2. O ENSINO DA GINÁSTICA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

O trabalho pedagógico orientou-se para uma aprendizagem que se transforma em uma experiência de conscientização e mudança de perspectiva, que promove uma relação mais consciente com a realidade e com o humano (Freire, 2024).

Assim, o ponto de partida da sequência metodológica buscou uma primeira leitura da realidade. Para o primeiro bloco de aulas (1 a 4) a proposta foi estabelecer relação com a realidade já conhecida pelos alunos acerca do tema, tratando de diferenciar a ginástica de outras manifestações corporais. Tendo como eixo o movimento corporal, atrelado a uma perspectiva lúdica, a busca foi a promoção das percepções das diferenças entre os próprios alunos, assim como, nas habilidades corporais e da diversidade de possibilidades de movimentos de forma a enfatizar o respeito às limitações e as potencialidades de cada um, de forma intrínseca, fomentando o respeito às diferenças.

Na primeira aula deste conjunto, foram abordados aspectos históricos da ginástica através diálogos, vídeos e imagens, utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), buscando estabelecer relações entre o conteúdo e a vida cotidiana, um vínculo com a realidade dos alunos.

Conforme diário de campo (aula 1 - 25/08/2025), nesse momento inicial foi possível perceber a atenção dos alunos no uso de vídeos¹⁰ e imagens¹¹ projetadas em sala de aula. Em um dos momentos de diálogo, os alunos começaram a falar das

¹⁰ Ginástica - Educação Física - Saúde. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=lkvCES9xzeg>

História da ginástica - Aula de Educação Física. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=bqBj9xppFZw&t=136s>

Ginástica - Alguns movimentos básicos - Professora Lilian. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=BF1pufb6oBs>

Cirque du Soleil: Kurios. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x-1-gLv3aWs&t=32s>

Cirque Du Soleil juggler rola bola Bernard Hazen in La Nouba. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vnV4Vy7wiNE>

¹¹ Pesquisa em sala de aula, utilizando o Google. Palavras chave: ginástica, história, Grécia Antiga.

próprias experiências com a ginástica através de relatos, despertando nos colegas interesse em falar também de si. Foram muitos comentários, pois a turma era bastante participativa. As crianças conversavam entre si e algumas diziam que as pessoas que fazem ginástica “*não tem osso*” ou são “*peças de borracha*” (diário de campo, aula 1, 25/08/2025):

A aula aconteceu em sala. Apresentei de forma oral o conteúdo a ser trabalhado: a ginástica. Perguntei se já conheciam e os alunos foram falando o que entendiam por ginástica. Nesse momento, a turma ainda estava um pouco tímida e começaram a conversar uns com os outros. Foi possível ouvir algumas palavras: “ginástica é alongar”, “é dar salto mortal”, “acho que quem faz ginástica não tem osso”. Ao utilizar o equipamento de projeção (data show) e notebook, os alunos ficaram curiosos, fazendo perguntas e conversando entre si. Mas, quando o equipamento foi ligado, os alunos observaram atentamente a imagem projetada no quadro da sala de aula. As luzes foram apagadas para melhor visualização.

Os vídeos foram selecionados estrategicamente com o objetivo de favorecer um primeiro contato das crianças com o conteúdo da ginástica, mobilizando referências próximas de seu universo cultural e ampliando suas possibilidades de compreensão acerca das diferentes manifestações gímnicas.

O primeiro vídeo exibido, intitulado “Ginástica Educação Física - Saúde”, apresentou elementos introdutórios sobre a ginástica, abordando sua origem na Grécia Antiga, sua relação com os exercícios realizados pelos soldados e com os Jogos Olímpicos da época. O material também destacou diferentes práticas associadas à ginástica ao longo da história, como jogos, danças, saltos, equitação, natação e declamação de poemas, além de apresentar modalidades contemporâneas, como a ginástica artística, rítmica e acrobática. Por fim, o vídeo enfatizou a presença da ginástica na atualidade, tanto em contextos competitivos quanto em práticas voltadas à saúde e ao movimento corporal cotidiano.

Nesse momento ocorreram muitas conversas entre as crianças e foram surgindo perguntas, curiosidades, evidenciando processo de aprendizagem coletiva, na qual os alunos aprendiam uns com os outros, cada um a seu modo (Diário de Campo aula 1 – 25/08/2025):

[...] os alunos ficaram curiosos para saber onde ficava a Grécia. Então, utilizando o Google, com a imagem projetada no quadro da sala de aula, pudemos pesquisar, de forma coletiva, onde ficava a Grécia no Mapa Mundi. Os alunos disseram que estavam estudando sobre mapas nas aulas de Geografia.

O segundo vídeo “História da Ginástica - Aula de Educação Física” aprofundou a contextualização histórica da ginástica, apresentando diferentes períodos históricos

e transformações sociais e culturais. Também foram apresentadas diferentes finalidades atribuídas à ginástica na atualidade, como objetivos estéticos, condicionamento físico, competição, reabilitação, prevenção e ginástica laboral. Conforme registrado no diário de campo (aula 1 – 25/08/2025), a exibição do vídeo chamou significativamente a atenção das crianças, principalmente pela grande quantidade de imagens apresentando variadas formas de ginástica, movimentos corporais e diferentes possibilidades de utilização do corpo. As imagens favoreceram a curiosidade, o encantamento e a participação dos alunos, que passaram a comentar espontaneamente sobre aquilo que observavam, estabelecendo relações com experiências já vivenciadas em seu cotidiano, especialmente por meio da internet, da televisão e das redes sociais.

O terceiro vídeo exibido, intitulado “Ginástica - Alguns movimentos básicos - Professora Lilian”, foi produzido pela própria professora da turma, aproximando ainda mais o conteúdo da realidade das crianças e fortalecendo os vínculos entre o processo pedagógico e a experiência cotidiana dos alunos. Inicialmente, o vídeo chamou a atenção para aspectos relacionados à segurança nas práticas gímnicas. Na sequência, foram apresentados alguns movimentos básicos da ginástica, como vela, avião, ponte e parada de mãos, acompanhados de explicações sobre aspectos técnicos relacionados à postura corporal, equilíbrio, apoio e organização dos movimentos.

O quarto e o quinto vídeo exibiram apresentações circenses: o vídeo exibido, intitulado “Cirque du Soleil: Kurios”, apresentou às crianças uma performance circense marcada por sequências de alta complexidade técnica e expressiva. O espetáculo mostrou artistas realizando contorções extremas, pirâmides humanas complexas, saltos acrobáticos e movimentos altamente coordenados, evidenciando diferentes possibilidades de expressão corporal e explorando os limites do corpo humano por meio da arte, da criatividade e da performance.

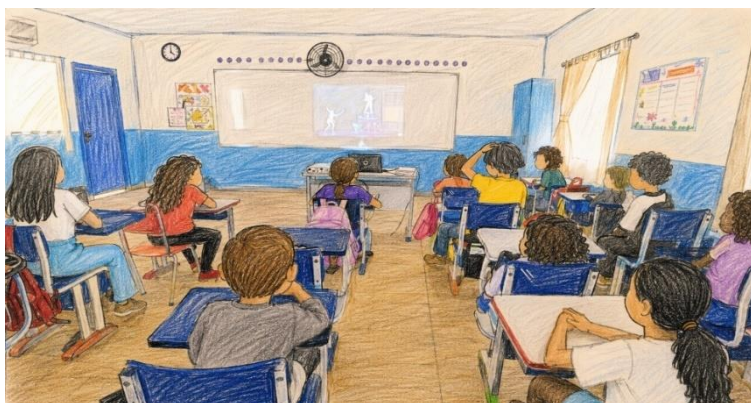
Já o vídeo “Cirque Du Soleil Juggler Rola Bola Bernard Hazen in La Nouba” apresentou uma performance com características mais cômicas, envolvendo equilíbrio e malabarismo com diferentes objetos. Os artistas equilibravam-se sobre cilindros e objetos, realizando movimentos que exigiam elevado nível de concentração, equilíbrio, coordenação motora e autocontrole corporal. As cenas articulavam humor, suspense e risco, transformando o desafio corporal em espetáculo artístico.

A exibição despertou intenso encantamento e admiração nas crianças, que permaneceram atentas às imagens e reagiam constantemente às apresentações com expressões de surpresa, comentários e questionamentos sobre como os artistas conseguiam realizar determinados movimentos. Conforme registrado no diário de campo (aula 1 – 25/08/2025), as cenas provocaram forte impacto visual e sensível, colocando os alunos em contato com formas de movimentação corporal pouco presentes em seu cotidiano e ampliando suas percepções acerca das possibilidades do corpo humano (Diário de campo - aula 1- 25/08/2025):

As imagens/vídeos que mais chamaram a atenção dos alunos foram os que retratavam o circo, com malabares, equilíbrios, acrobacias e apresentações de grupo (Cirque du Soleil). Além dos movimentos corporais em si, diversos elementos presentes nas apresentações chamaram a atenção das crianças, como as vestimentas, a música, os cenários, os jogos de luzes e a atmosfera artística construída durante os espetáculos. O ambiente circense despertou diferentes sensações e emoções, envolvendo humor, admiração, tensão, curiosidade e encantamento diante do risco, da altura e da elevada capacidade técnica dos artistas. Em diferentes momentos, os alunos verbalizavam sentimentos de espanto e fascínio, demonstrando envolvimento não apenas com os movimentos executados, mas também com toda a experiência estética proporcionada pelas apresentações. Os alunos tiveram um tempo descontraindo para conversar um pouco entre si e com a professora. Foram contando histórias, alguns disseram que já haviam ido ao circo, outros disseram nunca ter ido [...] Esse momento foi alegre e espontâneo, todos puderam conversar um pouco uns com os outros e refletir sobre a ginástica, cada um a seu modo [...] A aprendizagem coletiva, através do diálogo e interação aconteceu durante a aula, na qual as crianças iam fazendo comentários durante a exibição, algumas mais falantes, outras menos, iam aprendendo umas com as outras.

Baseado na troca, na escuta e no reconhecimento das culturas e saberes dos alunos, o momento marcou a promoção de um aprendizado coletivo, comunicativo e dialógico (Freire, 2024).

Imagem 1 – Aula 01: Introdução ao conteúdo com uso de TDICs



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

As apresentações audiovisuais buscaram promover a compreensão da ginástica e das práticas corporais para além de uma lógica estritamente esportiva ou competitiva, aproximando os alunos de manifestações corporais marcadas pela criatividade, pela expressividade, pela cooperação e pela produção artística. Os vídeos contribuíram para ampliar as referências culturais das crianças, possibilitando o contato com diferentes formas de movimentar-se e expressar-se corporalmente.

Na segunda aula da sequência, as vivências corporais propostas também marcaram essa aproximação com a ginástica, com os aspectos históricos, e com as artes circenses, por meio da aprendizagem coletiva e do tratamento lúdico das atividades propostas. A partir da experimentação de algumas habilidades essenciais da ginástica, como força, flexibilidade e equilíbrio, buscou-se proporcionar experiências corporais significativas, nas quais o movimento fosse vivenciado de maneira criativa, participativa e prazerosa.

Ao iniciar a segunda aula da sequência houve um momento de comunicação entre professora e alunos, estabelecendo diálogos e buscando nexos com a última aula, através de conversas espontâneas e perguntas direcionadoras. Ao longo da aula, conforme iam experimentando os movimentos, as crianças iam reconhecendo as diferentes habilidades corporais que compõem o universo gímico (Diário de Campo - aula 2 – 01/09/2025):

A aula teve início em sala. Perguntei aos alunos se eles se lembravam qual era o conteúdo que estávamos estudando. Logo, várias crianças gritaram “ginástica”. Na medida em que relembávamos o conteúdo e o que foi feito/estudado/visto na última aula, foi apresentado de forma oral o tema da aula: força, flexibilidade e equilíbrio [...] Houve um momento de comunicação entre professora e alunos, na busca por estabelecer diálogos e nexos com a última aula, através de conversas espontâneas e pergunta inicial. Algumas crianças retomaram as apresentações circenses, mencionando os saltos, os equilíbrios e as contorções observadas nos vídeos, enquanto outras comentaram sobre os movimentos básicos apresentados pela professora no vídeo produzido para a aula, como a vela, a ponte e a parada de mãos. Também surgiram comentários relacionados ao risco e à coragem dos artistas circenses, além de observações sobre equilíbrio, força e flexibilidade.

Depois, ao realizarem o movimento de flexão de braços, com demonstração gestual da professora, ora com joelhos apoiados no solo, ora sem o apoio, elas iam percebendo as diferentes forças que tinham que fazer de acordo com a variação do movimento.

Também, as crianças puderam se organizar livremente pelo espaço e realizar o movimento de forma espontânea (sentada no colchonete, um ao lado do outro, todos descalços, iam fazendo os movimentos), a partir da demonstração e orientação

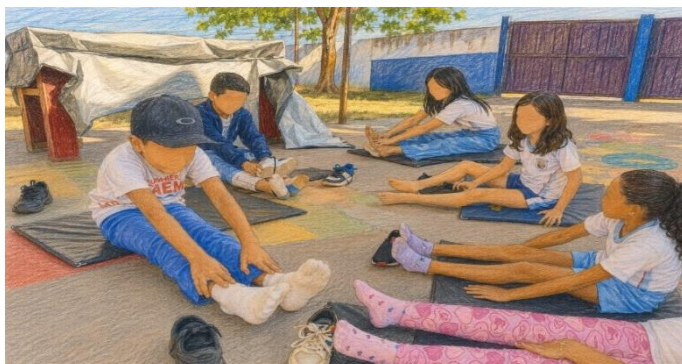
oral/dialogada da professora. Tratando da flexibilidade, também, de maneira coletiva, as crianças foram percebendo diferenças entre os próprios corpos, assim como diferenças nas habilidades corporais e a diversidade de possibilidades de movimentos (diário de campo- aula 2, 27/08/2025):

Me sentei no colchonete no solo juntamente com as crianças. Depois de ficarmos todos sem sapatos propus um alongamento sentado, demonstrei a proposta que era tocar a ponta do dedo do pé sem flexionar as pernas. Nesse momento os alunos fizeram bastante barulho, rindo e conversando entre si. Muitos não conseguiram realizar o movimento e disseram sentir muita dor na região posterior da coxa [...] depois propus uma dinâmica: colocar o próprio sapato na frente dos dois pés, sem flexionar as pernas. Os alunos passaram algum tempo tentando, alguns conseguiram, outros não. Eles conversaram entre si e riram bastante durante a aula. Ficavam observando uns aos outros o tempo todo, se comparando. Alguns alunos perguntaram se um dia iriam conseguir realizar o movimento, percebendo a própria limitação quanto a flexibilidade. Foi explicado então, que essa dificuldade estava relacionada com a flexibilidade.

Conforme diário de campo (aula aula 2 - 27/08/2025), foi possível um olhar individualizado para cada criança. Sendo observadas as singularidades motoras, foram propostas progressões para a realização do movimento. Também, nesse momento, foi interessante notar que alguns alunos perceberam suas próprias limitações, pois não conseguiam realizar o movimento, observando os próprios colegas que conseguiam realizar o mesmo movimento sem muitas dificuldades. Além disso, as crianças estavam sentadas bem próximas umas às outras, contribuindo para observações e comparações entre elas.

Em diálogo com a perspectiva freiriana, compreende-se que o reconhecimento da alteridade e da diferença é condição indispensável para a constituição ético-epistemológica dos sujeitos. É na relação com o outro que o indivíduo se reconhece, se posiciona e constrói sua identidade. Nesse sentido, a constituição do sujeito ocorre de forma relacional, mediada pelo encontro com o outro, no qual se produzem sentidos, saberes e posicionamentos éticos frente à realidade (FREIRE, 2024).

Imagem 2 – Aula 02: Vivência de movimentos de flexibilidade



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Nas atividades tratando do equilíbrio corporal, no contexto das artes circenses e a interface com a ginástica, os alunos puderam experimentar um momento de interação de um modo bastante sensível, num movimento de ajuda mútua, através de toques corporais respeitosos, falas, conversas, olhares, num tom de brincadeira e desafio. Os alunos lembraram alguns vídeos mostrados na primeira aula da sequência didática.

Conforme registros em diário de campo (aula 2, 27/08/2025), houve demonstração da professora, que também estava descalço e subiu na garrafa pet com água e chamou dois alunos para serem o apoio.

As próprias crianças acabaram por se dividirem em grupos com os colegas que tinham mais afinidade, estabelecendo laços de confiança, respeito, companheirismo e amizade, bases importantes da GPT, conforme diário de campo- aula 2, 27/08/2025):

[...] em trios (livre para os alunos decidiram os grupos), no qual um dos integrantes subia em uma garrafa pet cheia de água e tentava se equilibrar e os outros dois serviam de apoio e o ajudava segurando em sua mão, um de cada lado. Primeiro eu demonstrei, subindo na garrafa, chamei dois alunos para me ajudar. Foi proposto, através de demonstração, que eles tentassem rolar a garrafa para frente com os pés sobre a garrafa e, com a ajuda dos colegas. Todos alunos participaram da atividade, ora como o equilibrista, ora como apoio [...] foi proposta a brincadeira do rola-rola, utilizando uma pequena tábua de madeira colocada sobre a garrafa pet com água. Da mesma forma como na atividade anterior, os próprios alunos se ajudaram mutuamente, ora como aquele que ajuda, ora como aquele que é ajudado.

Imagem 3 – Aula 02: Atividades de equilíbrio (Rola-rola com garrafa pet)



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Foi um momento de interação construído de maneira bastante sensível, marcado por relações de ajuda mútua entre as crianças, manifestadas por meio de toques corporais respeitosos, falas de incentivo, conversas, olhares e gestos de apoio,

em um ambiente permeado pelo brincar e pelo desafio coletivo. Conforme registrado no diário de campo, durante a vivência do rola-rola as crianças buscavam auxiliar umas às outras espontaneamente, oferecendo apoio para subir no objeto, orientando os movimentos dos colegas e compartilhando estratégias para manter o equilíbrio.

A experimentação do rola-rola, vivenciada em tom de brincadeira e desafio, possibilitou às crianças um contato com elementos historicamente vinculados ao universo circense e gímico, aproximando-as de práticas corporais marcadas pelo equilíbrio, concentração, cooperação e confiança. Ao mesmo tempo em que exploravam o objeto corporalmente, as crianças experimentavam sensações relacionadas ao medo, à superação, ao risco controlado e à descoberta das possibilidades do próprio corpo.

Os diálogos desenvolvidos ao longo da aula assumiram importante dimensão avaliativa, na medida em que possibilitaram à professora acompanhar percepções, conhecimentos prévios, dificuldades, interesses e formas de participação das crianças.

O processo avaliativo assumiu caráter dialógico e formativo, considerando as múltiplas dimensões envolvidas na aprendizagem, como aspectos motores, afetivos, relacionais, expressivos e sociais. Evidenciando, assim, uma compreensão da avaliação articulada ao diálogo, à escuta e ao acompanhamento do processo de aprendizagem que se manifesta não apenas na observação da realização dos movimentos, mas também nas falas, questionamentos, interpretações e interações produzidas pelos alunos durante as experiências corporais.

A brincadeira de malabares com sacolinhas também lembrou o contexto das artes circenses e a interface com a ginástica. Conforme diário de campo (aula 3, 01/09/2025) foi um momento bastante divertido, espontâneo, alegre e todos participaram. A atividade constituiu-se como um momento marcado pela espontaneidade, pelo envolvimento coletivo e pela alegria das crianças, que participaram ativamente das experimentações, cada uma à sua maneira e dentro de suas possibilidades corporais (Diário de campo - aula 3, 01/09/2025):

A aula aconteceu em sala. Busquei lembrar o conteúdo conversando com a turma. Eles logo perguntaram do brinquedo rola-rola e perguntaram se podiam brincar novamente de andar em cima da garrafa pet. Expliquei que na próxima aula teríamos tempo para brincar.

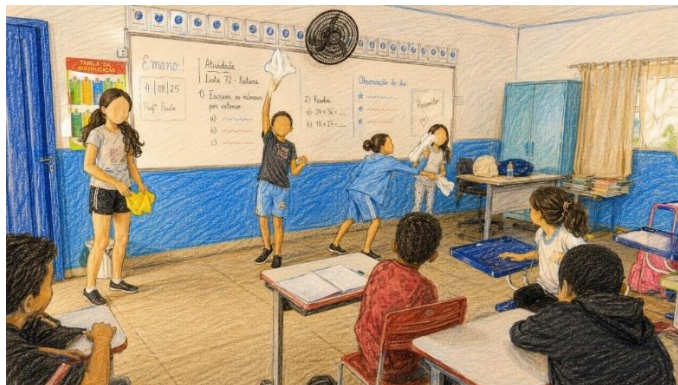
Essas falas evidenciaram importantes elementos do processo avaliativo, uma vez que demonstraram o interesse, o envolvimento e a significação atribuída pelas

crianças às experiências corporais desenvolvidas. O fato de os alunos retomarem espontaneamente a atividade anterior revelou não apenas lembrança do conteúdo, mas também desejo de continuidade da experiência, curiosidade e vínculo afetivo com as práticas vivenciadas. Os diálogos e manifestações espontâneas evidenciaram processos de engajamento, motivação e apropriação das práticas corporais, reforçando uma compreensão da avaliação articulada à escuta sensível e ao acompanhamento contínuo das aprendizagens (Diário de campo - aula 3, 01/09/2025):

Foi possível perceber que os alunos estavam bastante interessados e curiosos para o que seria proposto para a aula, pois ficavam perguntando o que iríamos fazer. Relembrei de forma oral o contexto das artes circenses e a interface com a ginástica relacionado ao campo da manipulação de objetos e malabares. Foi proposta, então, uma atividade de manipulação utilizando sacolinhas. Através de demonstração, propus uma brincadeira [...] Fui chamando os alunos em pequenos grupos, no espaço em frente ao quadro, em sala de aula. Fui propondo movimentos corporais diversificados e os grupos iam se alternando no espaço em frente ao quadro. Fui falando, demonstrando e gesticulando e também ia adicionando mais sacolinhas à brincadeira [...] As crianças se divertiram bastante durante a atividade e puderam perceber que à medida que mais sacolinhas eram adicionadas, mais difícil era a manipulação. Os alunos iam se revezando no espaço e todos participaram desse momento. Depois, as sacolinhas deram lugar às bolinhas. Primeiro demonstrei jogando uma bolinha para cima, depois jogando-a por trás do corpo, sem deixá-la cair. Posteriormente, a proposta foi acrescentar mais uma bolinha e novamente os alunos foram estimulados a experimentar formas variadas de jogar as bolinhas para cima sem deixá-las cair. Primeiramente utilizando somente uma das mãos, depois as duas mãos. Por fim, foi adicionada mais uma bolinha. E, com três bolinhas em mãos, o desafio foi tentar realizar o malabarismo. Tentei demonstrar, mostrando que era bastante difícil, mas que com algumas tentativas e treinos seria possível. Os alunos se dividiram em pequenos grupos e ficaram brincando com as bolinhas em sala de aula até o fim do tempo da aula.

Foi um momento bastante divertido, espontâneo, alegre e todos participaram, cada um a seu modo. Também, a vivência malabarismo, num tom de brincadeira e desafio, perpassou pela experimentação histórica do objeto, atrelado ao campo da ginástica e do circo.

Imagem 4 – Aula 03: Brincadeira de malabares com sacolinhas



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Sequencialmente, na última aula deste bloco, (aula 4, 08/09/2025), que foi estruturada como “aula de movimentos livres”, foi explicado para os alunos que seria uma aula para lembrar aquilo que já havia sido estudado e praticado sobre a ginástica. Para isso foram disponibilizados os materiais utilizados nas últimas aulas (colchonetes, garrafa pet com água, tábua de madeira, sacolinhas plásticas e bolinhas) (Diário de campo - aula 4, 08/09/2025):

Em sala de aula, expliquei para os alunos que seria uma aula para lembrar aquilo que já havíamos estudado sobre o conteúdo de ginástica e que se tratava de uma “aula livre” e que eles poderiam brincar na quadra, sendo que seria disponibilizado o material das últimas aulas para isso (colchonetes, garrafa pet com água, tábua para o rola-rola, sacolinhas plásticas e bolinhas). Ao chegar no espaço da quadra os alunos foram pegar o material, que eu já havia levado para a quadra. Assim, cada criança foi experimentando e explorando o material e o espaço [...] Alguns alunos apoiaram-se na mureta da quadra e tentaram se equilibrar sobre o objeto e iam se revezando uns com os outros sobre a tábua/garrafa pet com água. As bolinhas coloridas também chamaram bastante atenção das crianças, que puderam tentar novamente realizar os movimentos de malabares propostos na aula anterior. As crianças experimentaram o rola-rola, andaram sobre as garrafas pet com água, fizeram diversas acrobacias e movimentos corporais, corriam, rodavam, conversavam entre si, interagiam com os colegas, ora pediam ajuda, ora eram ajudados.

Conforme registros, os alunos escolheram brincar, correr, explorar os materiais, interagir com os colegas, cada um a seu modo. Foi um momento marcado por relações dialógicas de interações humanas, pautado pelo reconhecimento de si e do outro (Diário de campo – aula 04, 08/09/2025):

Na quadra, as crianças demonstraram-se bastante animadas e contentes por estarem na quadra (sorriam, gritavam, rodavam, alguns corriam de um lado para o outro). Durante a aula vários movimentos foram sendo realizados pelas crianças, algumas fizeram alongamentos, outras realizavam “estrelinhas”, outras andavam com as mãos de cabeça para baixo (plantavam bananeira, eles diziam). Algumas meninas fizeram o movimento de ponte, outras faziam aberturas e espacates. As crianças ficaram livres para brincar e interagir com o material e com os colegas. Foi uma aula bastante alegre e divertida, com maciça participação da turma.

Do ponto de vista avaliativo, essas experiências forneceram importantes indícios acerca da relação das crianças com o conteúdo, com o corpo e com os colegas. A participação espontânea, o desejo de experimentar movimentos, a curiosidade corporal e a liberdade para explorar diferentes possibilidades de ação evidenciaram processos relacionados à experimentação e à fruição. As escolhas realizadas pelas próprias crianças demonstraram envolvimento com as atividades, interesse pelas práticas gímnicas e ampliação do repertório corporal mobilizado ao longo da sequência metodológica. As interações estabelecidas durante a aula revelaram aspectos importantes da coletividade e da socialização, na medida em que as crianças observavam umas às outras, compartilhavam movimentos, brincavam coletivamente e estabeleciam relações de cooperação, reconhecimento e convivência. A avaliação, nesse contexto, ultrapassou a observação da execução técnica dos movimentos, permitindo compreender como as crianças significavam as experiências corporais, apropriavam-se dos espaços e materiais, interagiam socialmente e expressavam suas formas de brincar e viver a infância (Diário de Campo - aula 04, 08/09/2025):

As crianças ficaram livres para brincar, experimentar as brincadeiras e explorar os objetos. Todos participaram da aula, cada um a seu modo. O aspecto lúdico atrela-se ao trabalho pedagógico para as vivências, experimentações e diálogos. A aprendizagem da ginástica se configurou como construção coletiva, realizada por corpos reais, diversos, em constante interação. O movimento foi vivido pelo prazer de brincar, experimentar e criar, foi possível identificar a presença concreta de alguns princípios da GPT: diversão, amizade, o riso compartilhado, o diálogo, a cooperação, a curiosidade diante do rolar e o desejo de tentar novamente após cada desafio. Além disso, também foi possível compreender que houve exploração de habilidades básicas da ginástica que favoreceram autonomia, consciência corporal, confiança e responsabilidade com o próprio corpo e com o corpo do outro, especialmente nas atividades que envolviam apoio mútuo e equilíbrio compartilhado. A aula livre constituiu-se como um momento privilegiado do processo avaliativo, como estratégia consciente de observação. Ao permitir que as crianças explorassem movimentos, objetos e possibilidades corporais de forma mais autônoma, foi possível identificar como cada uma se relacionava com o conteúdo da ginástica: suas iniciativas, medos, estratégias de superação, formas de interação com os colegas e modos singulares de participar.

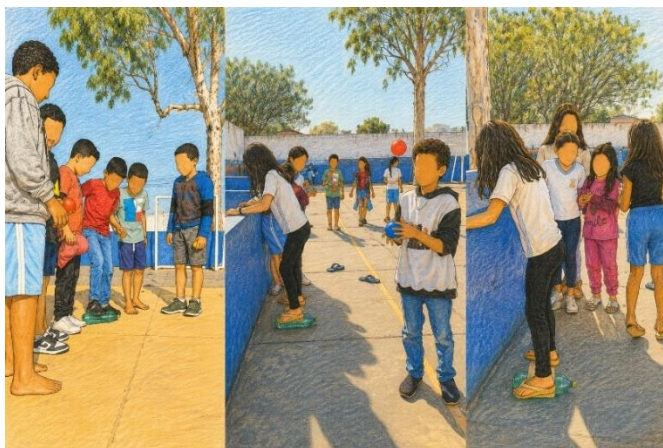
A aula de movimentos livres propiciou um olhar mais atento da professora, compondo um momento avaliativo de registro. Assim, a observação e os registros realizados buscaram captar como as crianças interagiam entre si, com o material disponibilizado e a exploração de movimentos, tendo em vista o que foi abordado no

bloco de aulas.

Essa primeira avaliação evidenciou que as crianças estavam se apropriando gradativamente das experiências relacionadas à ginástica e ao circo por meio do brincar, da experimentação, da fruição e das interações coletivas. Além disso, a avaliação permitiu identificar que as crianças participavam das experiências corporais de formas bastante singulares, revelando diferentes níveis de segurança, iniciativa, criatividade e exploração motora. Enquanto algumas crianças demonstravam maior desenvoltura na realização dos movimentos, outras participavam de maneira mais cautelosa, observando inicialmente os colegas antes de experimentar determinadas ações corporais. Ainda assim, observou-se envolvimento coletivo da turma e valorização das diferentes formas de participação, sem centralidade no desempenho técnico ou na comparação entre os alunos.

Os registros também indicaram forte presença de relações coletivas e colaborativas entre os alunos, marcadas pela ajuda mútua, pela observação compartilhada e pelo incentivo entre os colegas durante as atividades. As crianças demonstraram curiosidade, entusiasmo e interesse em explorar livremente os movimentos, os materiais e as possibilidades corporais presentes nas experiências.

Imagem 5 – Aula 04: Aula de movimentos livres



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

A avaliação não se orientou pela verificação da execução técnica dos movimentos, mas pela qualidade das experiências vividas, pelo envolvimento das crianças, pelas interações estabelecidas e pelas formas singulares de apropriação do conteúdo. As manifestações de alegria, curiosidade, entusiasmo e envolvimento afetivo foram compreendidas como indícios importantes de aprendizagem e de aproximação das crianças com o universo da GPT.

O segundo bloco de aulas (05 a 07) consistiu no questionamento da realidade, buscando estabelecer uma ligação entre o conteúdo e os aspectos sociais. Com o objetivo de identificar e perceber os principais problemas e questões relacionados à prática corporal, foram apresentados vídeos, utilizando equipamento de projeção, notebook e caixa de som. Conforme diário de campo (aula 05), a utilização de equipamentos eletrônicos e vídeos chamaram bastante atenção dos alunos.

A mostra audiovisual¹² (aula 5), conversas e debates acerca dos tipos de ginástica (ginástica competitiva e ginástica não competitiva), fomentaram a percepção dos aspectos técnicos, principalmente, da ginástica de alto rendimento.

O primeiro vídeo “Tipos de ginástica - Competitiva e Não Competitiva” apresentou variadas formas de ginástica. Discussões foram geradas em sala de aula com consideráveis questionamentos a partir da autopercepção e percepção de mundo com o reconhecimento das habilidades técnicas específicas do campo da ginástica (Diário de campo – aula 05, 10/09/2025):

Durante a exposição dos vídeos, os alunos puderam conversar e fizeram alguns comentários sobre a dificuldade dos movimentos técnicos da ginástica de alto rendimento, vinculadas a ginástica de competição. Expliquei que se tratavam de atletas profissionais e que aquela prática só era possível depois de muitos anos de treinamento.

Segundo Ayoub (2003 p. 74), “questionar a competição e seus valores é, certamente, um dos primeiros passos para o questionamento da visão capitalista de sociedade e de cultura”. No entanto, segundo a mesma autora, as ginásticas competitivas e não competitivas convivem interligadas na sociedade.

Assim, a abordagem do tema buscou uma forma que não se evidenciasse a ginástica somente em seus moldes competitivos e institucionalizados, ou veiculadas pela mídia vinculados à cultura consumista numa visão de corpo ideal, mas que, de forma ampliada, levasse os alunos a entrar em contato com o conhecimento da ginástica a partir de suas vivências cotidianas e de sua realidade social.

¹² Tipos de ginástica - Competitiva e Não Competitiva.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69hG4YPtxXE&t=260s>

Rebeca Andrade - Apresentação no solo (Final Ginástica Artística).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmOG5Hv-mg&t=27s>

Melhores momentos do Time Brasil | Ginástica Artística Masculina.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=otm20CsC0OE>

Ginástica Para Todos: o que é?

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cGJXy_DfKqY&t=1s

Ginástica Para Todos | Ginástica Geral - O que é?

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HOA64t3CBRs>

O segundo vídeo “Rebeca Andrade - Apresentação no solo (Final Ginástica Artística)” e o terceiro vídeo “ Melhores momentos do Time Brasil | Ginástica Artística Masculina” apresentaram uma forma institucionalizada da ginástica em competição.

Chamou atenção dos alunos ginastas do sexo masculino. Foi possível conversar sobre alguns assuntos perpassando pelas questões de gênero (diário de campo - aula 5, 10/09/2025):

Quando vídeos de atletas de ginástica do sexo masculino foram apresentados houve alguns comentários das crianças no sentido de questionar se homens também faziam ginástica. Isso provocou certo alvoroço na sala de aula. Expliquei que sim, que homens também podiam fazer ginástica, e pude, ainda, reafirmar/aprofundar um dos conceitos da GPT: uma prática corporal aberta a todos.

O momento proporcionou uma autopercepção coletiva sobre a manifestação da ginástica como elemento da cultura corporal, principalmente pela dificuldade de acesso a ela e do alto grau da habilidade técnica necessária ao alto rendimento. A GPT, então, aos poucos foi se constituindo como uma possibilidade de acesso e experimentação da ginástica na escola. Sequencialmente, foi abordado o conceito de GPT em formato de vídeo, com posterior mostra audiovisual de variadas apresentações de diversos grupos.

O quarto vídeo exibido, intitulado “Ginástica Para Todos: o que é?”, teve como objetivo aproximar as crianças dos fundamentos históricos e conceituais da GPT, ampliando a compreensão acerca dessa manifestação gímnica e de suas características inclusivas, criativas e não competitivas. O vídeo apresentou inicialmente aspectos relacionados à origem da ginástica no contexto do movimento ginástico europeu, após a Revolução Industrial, destacando a preocupação com a saúde dos trabalhadores e a influência desse movimento na constituição da Educação Física. Na sequência, o material abordou o processo de esportivização da ginástica, evidenciando o surgimento de modalidades competitivas, como ginástica artística, rítmica, aeróbica e acrobática. O vídeo problematizou que, por serem organizadas a partir da lógica competitiva, muitas dessas modalidades acabam selecionando os mais habilidosos, limitando a participação de grande parte da população.

Em contraposição a essa lógica, o vídeo apresentou a GPT como uma prática marcada pela inclusão, pela participação coletiva e pela ausência de competição. Também foi contextualizada a realização da primeira Gymnaestrada Mundial, organizada pela FIG em 1953, destacando-a como um festival de apresentações gímnicas voltado ao encontro entre povos e culturas após a Segunda Guerra Mundial.

O material explicou ainda que a antiga “Ginástica Geral” passou a ser denominada Ginástica para Todos em 2007, reafirmando princípios relacionados à participação de pessoas de diferentes idades, à valorização da criatividade e à ausência de movimentos obrigatórios, vestimentas padronizadas ou músicas específicas. Além disso, o vídeo enfatizou fundamentos importantes da GPT, como a inclusão, o processo criativo, o prazer pela prática corporal e a possibilidade de conhecer melhor o próprio corpo e seus movimentos. Também foram apresentadas as interfaces da GPT com diferentes manifestações culturais, como teatro, danças, manifestações folclóricas, práticas circenses e outras formas de ginástica.

Do ponto de vista avaliativo, os diálogos produzidos após a exibição do material permitiram perceber que as crianças começavam a ampliar sua compreensão acerca da ginástica, reconhecendo-a não apenas como prática esportiva ou competitiva, mas também como espaço de criação, expressão, brincadeira, convivência e participação coletiva. As falas, comentários e relações estabelecidas pelas crianças evidenciaram processos de apropriação inicial dos fundamentos da GPT, especialmente no que se refere às dimensões do experimentar, do fruir, da inclusão e da valorização das diferentes formas de participação corporal (Diário de campo - aula 05, 10/09/2025):

A aula aconteceu em sala de aula, com organização inicial do equipamento de projeção de imagem, notebook e caixa de som. Quando o equipamento foi ligado, os alunos observaram atentamente a imagem projetada no quadro da sala de aula. As luzes foram apagadas para melhor visualização. Foi possível perceber a atenção dos alunos no uso de vídeos e imagens a partir de equipamentos tecnológicos, como data show, notebook, nas aulas. Todos demonstraram bastante interesse, assim como na primeira aula da sequência.

Também, o vídeo “Ginástica Para Todos | Ginástica Geral - O que é?”, que enfatizou que a GPT tem como objetivo promover lazer, bem-estar físico, psíquico e social, valorizando sobretudo a participação coletiva e as experiências compartilhadas. Além disso, apresentou diferentes manifestações corporais que compõem essa prática, como danças, expressões folclóricas, atividades livres e criativas, bem como elementos oriundos de modalidades gímnicas como ginástica artística, rítmica, acrobática, aeróbica e trampolim. Outro aspecto abordado foi a realização da World Gymnaestrada, festival internacional caracterizado como um espaço de encontro, intercâmbio cultural e confraternização entre praticantes de ginástica de diferentes países e culturas. O vídeo também exibiu variadas apresentações de GPT, compostas por coreografias coletivas, diferentes materiais, músicas, figurinos e movimentos corporais diversificados, ampliando o repertório

visual e cultural das crianças acerca dessa manifestação gímnica. Conforme registrado no diário de campo, as apresentações chamaram bastante atenção da turma (Diário de campo - aula 05, 10/09/2025):

Houve vários momentos de diálogos entre a professora e os alunos, que também conversavam entre si. Foi possível perceber que os aspectos técnicos da ginástica de alto nível chamaram atenção das crianças, assim como o fato de atletas do sexo masculino estarem presentes na ginástica. Assim, houve conversas e debates perpassando pelo o aspecto técnico da ginástica de competição e questões de gênero.

Do ponto de vista pedagógico e avaliativo foi possível observar que (Diário de Campo - aula 05, 10/09/2025):

O aspecto técnico da prática corporal chamou atenção dos alunos durante a exposição dos vídeos, proporcionando um momento de autopercepção e contextualização da GPT. O momento proporcionou uma autopercepção coletiva sobre a manifestação da ginástica como elemento da cultura corporal, principalmente pelo alto grau da habilidade técnica necessária ao alto rendimento. A GPT, então, aos poucos foi se constituindo como uma possibilidade de acesso e experimentação da ginástica na escola.

Além disso, as apresentações audiovisuais favoreceram processos de experimentação e fruição estética, permitindo que as crianças observassem diferentes formas de expressão do corpo em movimento e reconhecessem a ginástica como prática cultural, artística e coletiva.

Posteriormente (aula 6), foi proposta a vivência de alguns movimentos: velas, equilíbrios, roda lateral e pontes. Num tom de desafio, como forma de incentivo à prática pelas crianças e consequente experimentação corporal, a mediação pedagógica foi ao encontro da percepção das diferenças corporais entre os próprios alunos, assim como as diferentes habilidades que compõem os movimentos, também, a diversidade de possibilidades de movimentos.

No entanto, na aula 6 os alunos ficaram um pouco tímidos, alguns com vergonha e outros com medo de não conseguir realizar os movimentos. Então, buscando deixá-los mais à vontade, foi organizada uma estratégia (diário de campo - aula 06, 16/09/2025):

Tirei meu tênis e meia e pedi para que todos também tirassem os sapatos e ficassem descalços. Coloquei no chão da sala de aula duas folhas de tatame de E.V.A e organizei os alunos em fila do lado de fora da sala e fui chamando-os em duplas ou trios para ensinar os movimentos e dar o suporte necessário.

O primeiro movimento da experimentação foi a vela, o qual a maioria das crianças conseguiu realizar, sendo dado o apoio e suporte necessário para as que apresentaram alguma dificuldade. O segundo movimento foi o avião, no qual as

crianças perceberam que se tratava de movimento de equilíbrio, relacionando-o com o conceito abordado nas aulas anteriores (Diário de campo - aula 06 - 16/09/2025):

O primeiro movimento foi a vela. As crianças foram entrando na sala em duplas e realizavam o movimento sobre o tatame. O segundo movimento foi o avião, o qual as crianças perceberam mais facilidade na realização. A maioria dos alunos realizou o movimento sem dificuldades, sendo que aqueles que precisavam, realizei o apoio segurando pernas e/ou os pés das crianças. Através de falas, as crianças também demonstraram a percepção que o movimento avião se tratava de movimento de equilíbrio, relacionando-o com o conceito abordado na aula anterior. Todos participaram.

Imagem 6 – Aula 05: Demonstração e prática



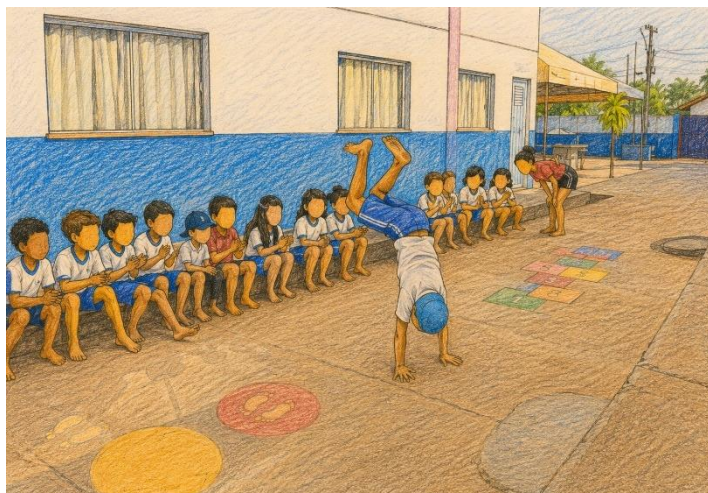
Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

O terceiro movimento proposto foi a roda lateral, conhecida pelos alunos como “estrelinha”. Foi realizado do lado de fora da sala de aula, no corredor (diário de campo - aula 06, 16/09/2025):

[...] aqueles que se sentiam à vontade em realizar o movimento puderam fazê-lo diante de toda a turma. Demonstrei algumas vezes o movimento diante de toda a turma e, para que não houvesse nenhum acidente, os alunos foram orientados a realizar o movimento um de cada vez.

Nesse momento as crianças pararam para observar a professora e umas às outras, compondo um momento de apreciação estética dos movimentos dos colegas, aproximando-se do conceito de demonstração da GPT.

Imagem 7 – Aula 06: Demonstração e movimento roda lateral (estrelinha)



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Para as crianças que não sabiam executar o movimento, ou que não sentiram à vontade em tentar, foram sendo propostas algumas progressões motoras. Inicialmente, transportar o corpo de um lado para o outro apoiando as mãos no colchonete.

O último movimento da aula foi a ponte, o qual foi demonstrado por uma das alunas que apresentou bastante habilidade na execução do movimento. No entanto, quando os alunos foram tentar realizar o movimento puderam perceber a própria limitação quanto ao movimento proposto, como falta de mobilidade articular, força e flexibilidade. Também foram abordadas algumas progressões para a construção do movimento, como apoiar as mãos na parede.

A adoção da progressividade configurou-se como uma estratégia pedagógica para o alcance da aprendizagem, uma vez que permitiu a participação de todos os alunos, respeitando suas singularidades e evitando a exposição a situações de frustração ou exclusão. Assim, o ensino dos movimentos gímnicos foi orientado por uma lógica processual, inclusiva e formativa, na qual o foco esteve no percurso de aprendizagem e não na realização técnica imediata do movimento.

Em seguida (aula 07), a atividade escrita¹³ materializada em um texto seguido por uma atividade de caça- palavras¹⁴ e desenhos¹⁵ para colorir, proporcionou um movimento de estudo coletivo e (re)aproximações com a história, conceitos e palavras do universo da GPT (Diário de campo – aula 7, 17/09/2025):

¹³ A atividade escrita foi criada pela professora-pesquisadora, sendo realizada de forma coletiva em sala de aula.

¹⁴ O caça palavras foi produzido utilizando o *site* www.geniol.com.br

¹⁵ Os desenhos para colorir buscaram abordar um dos conceitos centrais da GPT, a inclusão de todos.

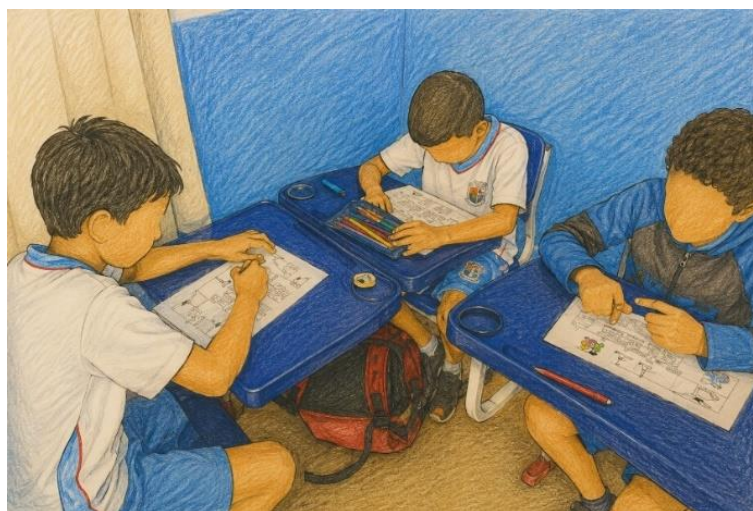
Assim que receberam a atividade, as crianças preencheram o espaço indicado com o nome completo e turma. A leitura do texto foi realizada coletivamente em sala de aula e alguns comentários e debates foram sendo realizados nesse momento, retomando os conceitos e palavras da GPT. Para realização da atividade do caça palavras as crianças manifestaram o desejo de sentarem-se em grupos. Sendo autorizadas, logo foram carregando suas carteiras, formando vários grupos na sala de aula.

A leitura coletiva do texto em sala de aula oportunizou momentos de diálogo com a turma sobre palavras, conceitos e elementos presentes na GPT, retomando conteúdos anteriormente abordados nas experiências corporais e nos vídeos assistidos. Conforme diário de campo (aula 07), num tom de desafio e brincadeira, os alunos foram procurando palavras que estavam em destaque no texto no caça palavras (diário de campo – aula 7, 17/09/2025):

Quando as crianças iniciaram o desafio do caça palavras iniciou-se um estudo coletivo de vários elementos da GPT. As crianças gritavam: “quem achou arte?” “Quem achou música?” “Quem achou coreografia?” E assim foi se formando uma verdadeira sinfonia de estudo da GPT, com várias palavras sendo ditas em voz alta pelas crianças, que recorriam umas às outras a fim de encontrarem todas as palavras.

A atividade oportunizou um momento alegre e espontâneo de estudo coletivo da ginástica, avançando para os conceitos e elementos que constituem a GPT, através de conversas, trocas e interações. Marcou, assim, um momento avaliativo dialógico, coletivo e significativo.

Imagem 8 – Aula 07: Atividade escrita e estudo coletivo



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Assim, a atividade escrita, juntamente com as observações das aulas do

segundo bloco (05 a 07) compuseram referências avaliativas do processo de ensino-aprendizagem, compreendido como um percurso no qual aprender implica movimento, interação, retomadas e ressignificações constantes (Romão, 1998).

As falas produzidas durante as atividades, os movimentos realizados espontaneamente, os diálogos estabelecidos entre os colegas e as formas de participação coletiva revelaram processos de retomada, ampliação e ressignificação dos conteúdos trabalhados.

As observações evidenciaram que as crianças passaram a reconhecer elementos constitutivos da GPT, estabelecendo relações entre conceitos, práticas corporais, manifestações artísticas e experiências vivenciadas ao longo da sequência metodológica. Além disso, os registros permitiram perceber que as aprendizagens se constituíam de maneira dinâmica e processual, marcadas por avanços, descobertas, dúvidas, interações e reelaborações. Também, possibilitaram acompanhar não apenas a apropriação conceitual das crianças acerca da GPT, mas também suas formas de participação, interação, diálogo e envolvimento com as experiências corporais e coletivas desenvolvidas nas aulas. Nessa perspectiva, o processo avaliativo foi compreendido para além da verificação de resultados finais ou da reprodução de conteúdos, assumindo caráter contínuo, dialógico e formativo.

O terceiro bloco de aulas (aula 8 a 10) objetivou fomentar a construção coletiva do conhecimento, a partir de nexos teóricos e práticos. As estratégias utilizadas foram as vivências, mais elaboradas, e a produção manual de material alternativo, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a construção compartilhada dos saberes, conforme a perspectiva freireana de educação problematizadora (Freire, 2024).

A proposta na aula 08 foi a vivência e o desenvolvimento de movimentos um pouco mais elaborados em relação ao bloco anterior: paradas de dois e de três, rolamentos e reversão (diário de campo – aula 8, 22/09/2025):

A aula começou na sala de aula apresentando para os alunos qual seria a atividade daquele dia. Os alunos ficaram muito animados por se tratar de uma atividade prática. Antes de sair da sala, tirei meu tênis e pedi que os alunos também tirassem os sapatos, tênis e sandálias. A atividade foi realizada no pátio da escola, utilizando folhas de encaixe de E.V.A como base de apoio para os movimentos. Os alunos puderam ficar à vontade para realizar ou não os movimentos propostos. Para evitar acidentes, os movimentos foram sendo realizados de forma individual, diante de toda a turma, que observava atentamente o movimento dos colegas.

Foram abordados aspectos técnicos de cada um dos movimentos, através de

fala e demonstração (diário de campo – aula 8, 22/09/2025):

O primeiro movimento foi a parada de três apoios. O primeiro passo foi explicar oralmente como o movimento poderia ser construído, após, demonstrei o movimento diante de toda a turma. Os alunos sentaram-se de forma a observar a execução dos movimentos uns dos outros e, de um em um, foram sendo chamados para experimentar o movimento. Aqueles que apresentaram ter maiores dificuldades foram orientados a ir construindo o movimento aos poucos, apoiando primeiro o joelho nos cotovelos e, depois, quando se sentissem confortáveis e confiantes, poderiam ir subindo as pernas devagar. Já aqueles que conseguiam erguer as pernas, com um pouco de apoio, foram conseguindo realizar o movimento. O segundo movimento foi a parada de dois apoios. Os alunos comentaram que conheciam aquele movimento por “plantar bananeira”. Da mesma forma como no movimento anterior, os alunos foram sendo chamados um a um para tentar realizar o movimento, com suporte, quando necessário. O terceiro movimento foi a reversão. Utilizando uma bola de ginástica/pilates, o movimento foi explicado oralmente, depois uma das alunas fez a demonstração. Primeiro as crianças deveriam realizar a ponte, em cima da bola e, depois, jogar as pernas passando-as por cima do corpo de parando do outro lado. O quarto movimento foi o rolamento para frente e para trás. Primeiro houve uma conversa séria com os alunos sobre os riscos daquele movimento, principalmente com o pescoço. Foi explicado que seria necessária bastante atenção e cuidados com a segurança para que ninguém se machucasse. Chamei um aluno para demonstrar o movimento e dei o suporte necessário. Todos os alunos tentaram realizar o movimento, sendo que aqueles que tinham maiores dificuldades fizeram somente o rolamento para trás.

Conforme registros em diário de campo, os alunos puderam ficar à vontade para realizar ou não os movimentos propostos. Criou-se um momento de conexão ao ficarem todos descalços. Também, a apreciação estética proporcionada pelos momentos de experimentação e observação dos movimentos dos colegas oportunizou a percepção de variadas possibilidades e formas de movimentos, assim como fomentou a percepção dos limites do corpo, das diferenças entre os corpos, das questões de segurança e dos aspectos técnicos necessários em cada movimento (diário de campo – aula 8, 22/09/2025):

Cada aluno realizou o movimento de acordo com suas próprias possibilidades, de acordo com a confiança que cada um sentia em realizar o movimento [...] os alunos estavam bastante animados por se tratar de uma aula com novos movimentos. Foi uma aula bastante divertida, com variados movimentos corporais que desafiaram os alunos. Também, a apreciação estética proporcionada pelos momentos de experimentação e observação dos movimentos dos colegas, oportunizou a percepção de variadas possibilidades e formas de movimentos, assim como fomentou a percepção dos limites do corpo, questões de segurança e os aspectos técnicos necessários em cada movimento.

Imagem 9 – Aula 08: Experimentação de movimentos complexos



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Também nesse bloco de aulas foi confeccionada a fita da ginástica (barangandã), utilizando *T.N.T*, papel, barbante, fita adesiva, articulando a utilização desse e outros materiais alternativos na GPT (diário de campo – aula 09, 24/09/2025):

A aula começou na sala de aula. Foi feita uma conversa inicial com os alunos, refletindo sobre o que se tratava aquele objeto. Foi explicado que é um brinquedo, o barangandã, representando a fita da ginástica. E que este poderia ser utilizado como a fita da ginástica. Mas que outros equipamentos/objetos também poderiam ser utilizados na GPT [...] distribuí folhas de revistas e uma fita de *T.N.T* para cada um dos alunos. Em seguida, orientei, oralmente e por demonstração, como eles deveriam dobrar as folhas. Distribuí, também, um pedaço de fita adesiva para cada aluno, que deveria fixar a fita de *T.N.T* na folha de revista já dobrada. Depois, distribuí linhas de barbante, mas como os alunos tiveram dificuldade em amarrá-lo com firmeza, fui amarrando um a um.

Imagem 10 – Aula 09: Confeção de brinquedo



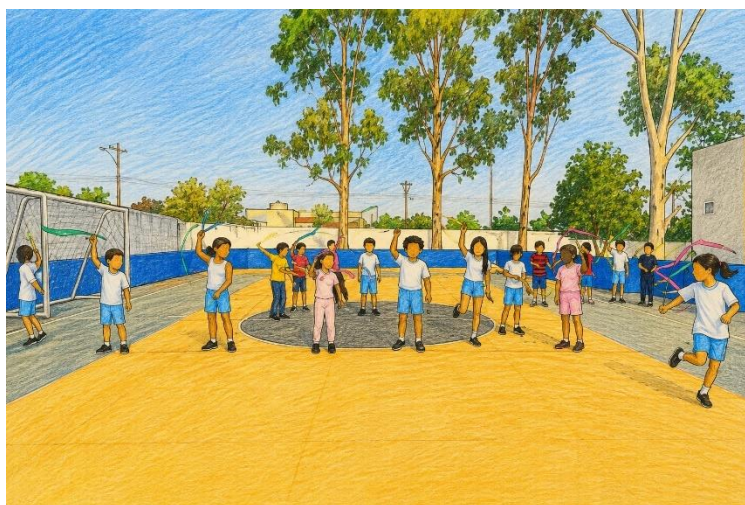
Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Depois, todos os alunos foram para o espaço da quadra para experimentar o brinquedo (diário de campo – aula 09, 24/09/2025):

Os alunos ficaram muito contentes, brincando uns com os outros pelo espaço da quadra. Alguns diziam brincar de soltar pipa correndo de um lado para outro com a fita na mão, outros giravam o brinquedo e acabavam por se juntar em pequenos grupos e iam se movimentando, brincando e rindo uns com os outros [...] os alunos então se movimentaram bastante, cada um a seu modo.

Conforme registros em diário de campo, no espaço da quadra as crianças puderam explorar uma grande variedade de movimentos corporais, interagindo com o material produzido e uns com os outros, experimentando e criando novas formas de movimento.

Imagem 11 – Aula 09: Exploração de movimentos com fita na quadra



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Do ponto de vista avaliativo, a construção manual do brinquedo, em diálogo com a fita da ginástica, revelou processos de cuidado, criatividade, pertencimento e valorização da própria produção, uma vez que as crianças demonstravam entusiasmo ao confeccionar os materiais que posteriormente seriam utilizados nas vivências corporais e coreográficas. Esse movimento possibilitou que os alunos não apenas utilizassem um objeto pronto, mas participassem ativamente de sua elaboração, atribuindo sentidos e significados às experiências corporais vividas. Além disso, o processo favoreceu o envolvimento coletivo, a troca de ideias, a ludicidade, fortalecendo vínculos com as práticas desenvolvidas nas aulas.

Em seguida, na aula 10, a proposta foi um trabalho de construção corporal de figuras acrobáticas (diário de campo – aula 10, 29/09/2025):

Para realizar a primeira figura acrobática chamei um aluno, então demonstramos diante de toda a turma uma possibilidade de composição. Depois, chamei outra criança e, novamente, **realizamos a figura acrobática**. As crianças foram se sentindo mais à vontade em participar, assim chamei dois alunos para experimentarem a posição. Fui orientando as partes do corpo que deveriam ser tocadas para dar o suporte necessário para a

construção das figuras. Encorajadas e estimuladas, as crianças iam demonstrando interesse em participar, gritando para chamá-las também. Então, fui chamando-as, formando grupos de acordo com quem queria ou se sentia à vontade em realizar as figuras acrobáticas. Alguns alunos estavam um pouco tímidos [...] fui convidando para realizar a figura acrobática que se sentissem confortáveis em realizar. [...] Alguns fizeram somente a posição do apoio, outros posições mais “perigosas”. Optei por realizar cada grupo por vez, para dar o suporte necessário. Todos participaram, **cada um a seu modo**, formando diversas figuras acrobáticas.

Ao ser chamado, cada aluno deveria levar o seu colchonete e posicioná-lo junto aos de seus colegas, definindo o espaço que seria utilizado para a formação da figura acrobática, buscando adotar questões de segurança. Outros colchonetes foram disponibilizados, caso os alunos quisessem aumentar ainda mais a segurança para a execução dos movimentos.

Imagem 12 – Aula 10: Construção de figuras acrobáticas



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Também houve o momento de construção de pirâmides humanas, que contou com a participação de variados alunos de uma vez só. Nesta aula, houve participação maciça da turma na experimentação das figuras acrobáticas, sendo que cada um a seu modo. A proposta de trabalho em grupo proporcionou um momento de interação corporal respeitosa e desafiadora, estabelecendo relações de confiança, amizade e respeito entre as crianças. Dessa forma, o trabalho coletivo revelou o exercício do respeito por si, pelo outro e pelo grupo, de forma lúdica, potente e alegre.

Imagem 13 – Aula 10: Construção de pirâmides humanas



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

A proposta de trabalho em grupo proporcionou um ambiente de interação corporal pautado pelo respeito, pela cooperação e pelo desafio coletivo. Para a construção das pirâmides humanas, as crianças precisavam dialogar, organizar posições, combinar apoios corporais e confiar umas nas outras para sustentar as composições corporais. Nesse processo, foram sendo construídas relações de confiança, amizade, cuidado e respeito entre os colegas, evidenciadas nas falas de incentivo, nos gestos de apoio e na atenção às necessidades dos integrantes do grupo.

A produção manual do brinquedo/fita da ginástica, juntamente com as observações das aulas do terceiro bloco (08 a 10) compuseram referências avaliativas do processo de ensino-aprendizagem. Sob a ótica da avaliação dialógica, conforme proposta por Romão (1998), esse conjunto de vivências configurou-se como um momento privilegiado de acompanhamento do processo formativo dos estudantes.

As vivências também revelaram diferentes formas de participação e apropriação do conteúdo. O acompanhamento avaliativo permitiu concluir que o processo de ensino-aprendizagem esteve fortemente marcado pelas dimensões do experimentar, do fruir, da coletividade, da criatividade e da expressão corporal.

Por fim, o quarto bloco de aulas (11 a 16) teve por objetivo articular a proposta de trabalho em grupo de construção e apresentações coreográficas de GPT, articulando tema e música. Depois da organização inicial e divisão dos grupos, foram sendo organizados os ensaios durante as aulas subsequentes.

Inicialmente, a mostra audiovisual de diversas apresentações de GPT (aula 11) apresentou diversas possibilidades de composições coreográficas (Diário de campo, aula 11-01/10/2025):

A cada vídeo que ia passando surgiam alguns comentários entre as crianças, que ora impressionavam-se com os movimentos, ora cochichavam umas com as outras, ora comentavam das roupas e objetos utilizados nas apresentações. Fui conversando com as crianças e dialogando sobre a GPT.

Em seguida foi proposto um trabalho em grupo, no qual os próprios alunos deveriam criar uma pequena coreografia baseada no que aprenderam sobre ginástica e GPT.

Depois, de acordo com o diário de campo (aula 11, 01/10/2025), a turma foi organizada em pequenos grupos, de acordo com a vontade e afinidade entre os próprios alunos. Conforme registros, o processo de divisão e organização dos grupos foi facilitado, pois na aula anterior (aula 10) as crianças já haviam experimentado o trabalho coletivo na construção das figuras acrobáticas.

Posteriormente, foram abordadas as relações da apresentação de GPT com alguma temática. Houve um momento de reflexão juntamente com as crianças sobre a escolha do tema, que se relacionou com uma das dificuldades identificadas no trabalho com a turma, que apresentava ter bastante conflitos.

A reflexão sobre a temática surgiu a partir de uma percepção construída pela professora ao longo da convivência com a turma, especialmente diante de conflitos recorrentes observados nas interações entre as crianças durante as aulas e em outros momentos do cotidiano escolar. Tratavam-se de conflitos típicos da infância, relacionados a disputas, dificuldades de diálogo, desentendimentos nas brincadeiras e desafios nas relações de convivência coletiva.

A temática escolhida foi de encontro ao enfrentamento dessa questão (diário de campo – aula 12, 06/10/2025):

Expliquei para as crianças que o tema das apresentações de GPT seria a AMIZADE, e que a coreografia, assim como a música a ser utilizada na apresentação deveriam dialogar com a temática [...] entreguei um bilhete para cada criança e foi feita uma leitura coletiva de uma mensagem abordando a temática.

Imagem 14 - Aula 12: Leitura de mensagem sobre a temática "Amizade"



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Na tentativa de elaboração da coreografia e articulação entre o tema e a música (diário de campo – aula 12, 06/10/2025):

[...] foi ligada uma caixinha de som e pedi para que os alunos indicassem alguma música que eles conheciam relacionada ao tema. Então, ali mesmo na aula, as músicas indicadas pelas crianças foram sendo ouvidas coletivamente. Assim, cada grupo foi escolhendo a música da apresentação.

Segundo Braga (2008 p. 130):

[...] o movimento investigado na Educação Física ultrapassa o simples “fazer”, transcendendo à expressão de ideias, culturas, sentimentos, intenções etc. Nesse sentido, ele pode ser um agente direto de produção musical, bem como de expressão, por meio da Música.

Nesse contexto, a utilização pedagógica da música, de acordo com Pérez Gallardo (2008), aponta para o trabalho na intencionalidade por meio do movimento, dos sentimentos e emoções que a música cria em cada um dos alunos.

Esse conjunto de experiências evidencia a centralidade da arte, da música e do movimento como mediadores do processo educativo, promovendo interações significativas, expressão de sentimentos, construção de sentidos e fortalecimento dos vínculos entre as crianças. A mediação docente ocorreu de forma intencional, garantindo espaços de diálogo, participação decisória e criação coletiva, nos quais a estética e a afetividade assumiram papel fundamental na construção das coreografias e no desenvolvimento das relações interpessoais.

Também, ao dialogar com elementos das Artes da Cena, como expressão corporal, teatralidade, composição coreográfica, musicalidade e ocupação coletiva do espaço, ampliaram-se as possibilidades de experimentação e fruição da GPT,

favorecendo experiências corporais sensíveis, expressivas e coletivas.

Tais experiências configuram-se como práticas pedagógicas humanizadoras, nas quais a arte assume um papel fundamental na leitura crítica do mundo e na produção de consciência sobre si, sobre o outro e sobre a realidade vivida (Freire, 2024).

Os ensaios foram sendo organizados durante as aulas de Educação Física, em sala de aula, utilizando o tatame montável de *E.V.A* como suporte para segurança (diário de campo – aula 13, 08/10/2025):

Os grupos se reuniram no espaço da sala e, utilizando papel e lápis, foram escrevendo os passos da coreografia em sequência. Também, nesse momento, cada grupo pode escolher um nome. Ficaram definidos da seguinte forma: Los Tun Tun São Meninos, Guerreiras do K' Pop, Os Minérios e Amigas da Ginástica.

A (re)visita aos registros escritos e fotográficos permitiu identificar nas reuniões dos grupos variadas possibilidades de movimentos gímnicos e combinações coreográficas criadas. As crianças interagiram, conversaram, gesticularam a fim de organizar a apresentação. Ao mesmo tempo, estavam alegres, criando, ensaiando e brincando.

Imagem 15 – Aula 13: Ensaios e organização coreográfica em grupos



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

Os alunos foram orientados a incluir todos na apresentação, valorizando as ideias e respeitando as individualidades e os limites de cada um. Foi possível perceber o trabalho coletivo na elaboração da sequência coreográfica e a diversidade de movimentos criados e experimentados nessa fase (aula 15).

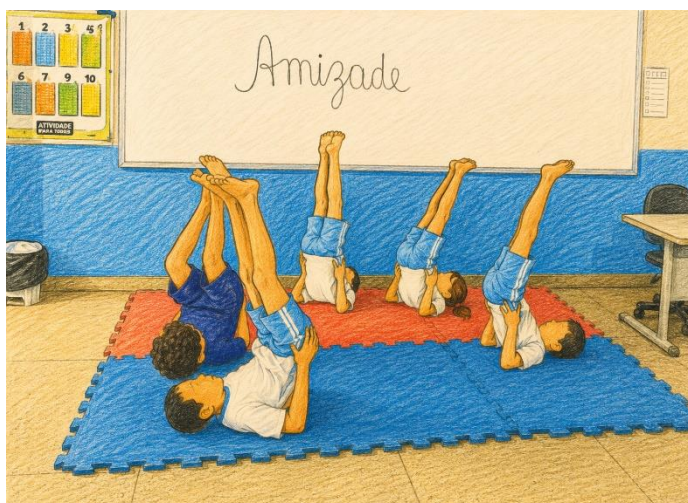
Imagem 16 – Aula 14: Trabalho coletivo na elaboração coreográfica



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

A apresentação das coreografias (aula 15) aconteceu em sala de aula, sendo o momento culminante do processo educativo. Cada grupo teve o seu momento sobre o tatame de E.V.A e, enquanto um grupo se apresentava, as outras crianças assistiam.

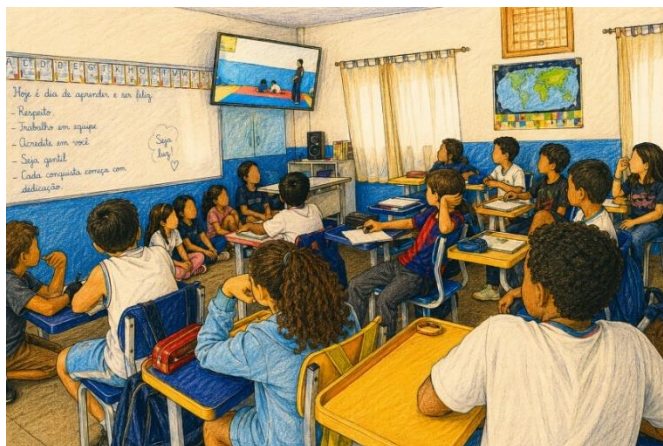
Imagem 17 – Aula 15: Apresentação coreográfica final de GPT em sala de aula



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

A proposta foi o registro em vídeo das apresentações e posterior mostra audiovisual para os próprios alunos e também para outras turmas da escola (aula 16). Nesse contexto, a produção audiovisual ultrapassou a função de simples documentação das atividades, constituindo-se como importante estratégia do processo avaliativo formativo e dialógico, articulada à produção de conhecimento no campo artístico, corporal, expressivo e coletivo.

Imagem 18 – Aula 16: Mostra audiovisual das produções para a turma



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2025).

A apresentação das coreografias, realizada na aula 15, configurou-se como síntese viva do percurso formativo, não enquanto produto final. A organização coletiva das coreografias, a escolha dos nomes dos grupos, a escrita sequencial dos movimentos e a negociação constante entre os alunos evidenciam que aprender, nesse bloco de aulas, significou pensar, decidir e criar juntos. A culminância das apresentações materializou a síntese do processo formativo vivenciado pelas crianças, revelando uma produção coletiva, cultural e autoral que passou a constituir também um acervo simbólico das experiências construídas pela turma.

De acordo com Ayoub (2003 p. 94):

A demonstração das composições coreográficas nas próprias aulas de Educação Física pode constituir-se num importante momento avaliativo em que os alunos sintetizam e organizam as suas experiências e reflexões [...] de forma criativa e com liberdade de expressão, apresentando-as para apreciação de seus pares e do professor.

Assim, do ponto de vista avaliativo, esse momento revela indicadores consistentes de aprendizagem: a diversidade de movimentos criados, a coerência das sequências coreográficas, a capacidade de articular espaço, tempo, música e corpo, bem como o envolvimento ativo de todos os integrantes do grupo.

Os processos de criação das coreografias evidenciaram que as crianças passaram a mobilizar referências construídas durante as aulas, relacionadas à ginástica, ao circo, à música, às Artes da Cena e às experiências coletivas, produzindo composições corporais carregadas de sentidos, escolhas e interpretações sobre o mundo vivido.

Do ponto de vista avaliativo, a análise dos registros produzidos ao longo do processo permitiu identificar importantes indicadores de aprendizagem relacionados

não apenas à dimensão motora, mas também aos aspectos criativos, expressivos, coletivos e relacionais mobilizados pelas crianças durante o desenvolvimento das coreografias. Tais indicadores foram percebidos de maneira processual, por meio da observação das aulas, dos diálogos estabelecidos com a turma, dos registros em diário de campo, das produções escritas, das construções coreográficas e dos registros audiovisuais das apresentações.

Ao longo das aulas, as crianças passaram a incorporar movimentos relacionados às experiências vividas com a ginástica, o circo, os equilíbrios, as figuras acrobáticas e as explorações corporais espontâneas realizadas nas aulas anteriores. Conforme registros, foi possível perceber que os alunos não apenas reproduziam movimentos demonstrados pela professora, mas criavam combinações próprias, reinventavam gestos e sugeriam novas formas de organização corporal durante as apresentações.

A participação ativa dos integrantes também se constituiu como importante indicador avaliativa. Na perspectiva dialógica da avaliação, a voz das crianças esteve presente em diferentes momentos do processo, manifestando-se não apenas por meio das falas e diálogos produzidos ao longo das aulas, mas, principalmente, através da linguagem corporal, do corpo em cena e das formas de expressão construídas nas experiências coreográficas.

A expressão corporal articulada à música e à temática da amizade revelou importantes elementos do processo formativo vivido pela turma. A própria escolha e articulação da música às composições corporais favoreceu processos de produção de sentidos pelas crianças, especialmente ao relacionarem a letra da música às experiências vividas no cotidiano da turma. Nesse contexto, o corpo assumiu papel de linguagem, expressão e comunicação, permitindo que as crianças externalizassem sentimentos, percepções e modos de compreender as relações humanas para além da linguagem verbal.

5.1.3. AVALIAÇÃO COMO EXPRESSÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO

A avaliação que buscamos tem caráter de acompanhamento do processo e objetiva, ao fim e ao cabo, a formação humana. Dessa forma, segundo Vasconcellos (2002), os objetivos da avaliação devem visar captar as necessidades de todos a fim de serem trabalhadas e superadas, favorecendo a reflexão conjunta sobre a realidade.

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um ato pontual para constituir-se como um processo dialógico e formativo, capaz de orientar decisões pedagógicas, promover aprendizagens significativas e fortalecer a formação humana dos sujeitos no cotidiano das escolas.

Outro ponto importante é a oportunidade de seleção de formas mais apropriadas para dar continuidade aos trabalhos, sendo necessária uma avaliação do professor do próprio trabalho, entendendo que a perspectiva avaliativa abrange todo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação assume um caráter reflexivo e formativo também para o docente, constituindo-se como instrumento de mediação e reorientação da prática. Isso corresponde a um importante processo avaliativo formativo e dialógico com caráter reflexivo e formativo para o docente, isto é, como um momento de autorreflexão crítica e de reorientação da prática docente.

Assim, apresentamos um quadro com a sistematização de possibilidades avaliativas que decorrem dos objetivos de cada bloco de aulas. São, também, apontados critérios e os instrumentos de avaliação considerados pertinentes no contexto metodológico:

Quadro 2 - Possibilidades Avaliativas

Primeiro Bloco	Objetivos: Aproximação com a temática por meio de diálogo inicial e demonstração de vídeos e imagens; diferenciação da ginástica de outras manifestações da cultura corporal; contextualização histórica e relações entre ginástica e circo; reconhecimento de algumas habilidades essenciais na ginástica (força, flexibilidade, equilíbrio); vivências lúdicas; relação dos movimentos naturais do ser humano com a ginástica e o cotidiano; Autopercepção, reconhecendo, analisando e respeitando as diferenças entre os corpos, assim como diferenças nas habilidades corporais e a diversidade de possibilidades de movimentos.
Aula 1	Avaliação: Observar o conhecimento dos alunos acerca do tema e principais as dificuldades; observar como os alunos lidam com a própria dificuldade e com as diferenças entre eles na realização das diferentes tarefas propostas.
Aula 2	
Aula 3	
Aula 4	

	Critérios: 1 - Participação objetiva nas atividades de forma respeitosa; 2 - Experimentação e fruição, de forma coletiva, de combinações de diferentes elementos da ginástica interagindo com o material disponibilizado. Instrumentos de avaliação: Observação; Registro - Ficha de acompanhamento.
Segundo Bloco Aula 5 Aula 6 Aula 7	Objetivos: Compreender o conceito de GPT a fim de diferenciá-la das ginásticas de competição. Vivenciar movimentos da ginástica/base gímnica: velas, equilíbrios, roda lateral e pontes. Proporcionar (re)aproximação com o universo de palavras e conceitos do universo gímnico. Apresentação da GPT como possibilidade de acesso/experimentação/estudo da manifestação da cultura corporal. Autopercepção. Desenvolvimento de habilidades motoras. Percepção das diferenças entre os próprios corpos, assim como diferenças nas habilidades corporais e a diversidade de possibilidades de movimentos. Respeito às limitações e potencialidades de cada um. Respeito às diferenças. Avaliação: Compreensão do conceito e das principais características da GPT; Observar como os alunos solucionam os problemas apresentados a partir das experiências vivenciadas; Observar como os alunos lidam com a própria dificuldade e com as diferenças entre eles na realização das diferentes tarefas propostas. Critérios: 1 – Envolvimento na atividade escrita e trabalho em grupo

	2 - Predisposição à participação no processo, valorização da participação/envolvimento e respeito às limitações e potencialidades de cada um. Instrumentos de avaliação: - Observação -Registro - Ficha de acompanhamento.
Terceiro Bloco Aula 8 Aula 9 Aula 10	Objetivos: Vivenciar a aprender movimentos complexos (parada de dois e de três, rolamentos, reversão). Ampliar a compreensão do conceito de GPT. Perceber o próprio corpo como possibilidade de construção de figuras acrobáticas a partir do encontro com o outro. Exercício do respeito por si, pelo outro e pelo grupo, de forma lúdica e potente. Confeção de brinquedo (barangandã), relacionando-o com a ginástica, atrelada à exploração de possibilidades de movimento corporal e uso de materiais alternativos. Importância do respeito ao outro nas atividades propostas, sobretudo no trabalho coletivo. Respeitosa interação corporal. Organização do trabalho coletivo. Colaboração e cooperação para o bom desenvolvimento do trabalho coletivo. Criação e descoberta de novas possibilidades de se movimentar. Percepção das diferenças entre os próprios corpos, assim como diferenças nas habilidades corporais e a diversidade de possibilidades de movimentos. Respeito às limitações e potencialidades de cada um. Respeito às diferenças. Avaliação: Observar a compreensão dos alunos do conceito e as principais características da GPT; Observar o processo de construção de figuras acrobáticas e de confecção do brinquedo, identificando como os alunos solucionaram os problemas apresentados ao grupo pela mediação da professora;

	Observar como os alunos lidam com a própria dificuldade e com a do grupo na realização das diferentes tarefas propostas e como solucionam os problemas apresentados ao grupo; Observar como os alunos lidam com a própria dificuldade e com as diferenças entre eles na realização das diferentes tarefas propostas; Observar a participação e envolvimento no processo e o respeito às limitações e potencialidades de cada um. Critérios: 1 - Produção de material (fita da ginástica); 2 - Predisposição à participação no processo de experimentação e fruição de diferentes elementos da ginástica de forma respeitosa, inclusiva, autônoma e cooperativa. Instrumentos de avaliação: Observação e registro; Ficha de acompanhamento.
Quarto bloco Aula 11 Aula 12 Aula 13 Aula 14 Aula 15 Aula 16	Objetivos: Trabalho coletivo de construção coreográfica de GPT em grupo. Articulação temática e musical. Ensaios de coreografias. Trabalho em grupo. Apresentações de coreografia com registro em vídeo. Apresentação audiovisual para a turma e outras turmas convidadas. Protagonismo dos estudantes. Trabalho coletivo. Organização. Inclusão. Criatividade e autonomia. Tempo e espaço. Articulação tema, música e apresentação. Importância da técnica e condições de segurança. Solidariedade para com a aprendizagem do grupo. Respeito às diferentes possibilidades corporais dos colegas. Respeito às limitações e potencialidades de cada um. Respeito às diferenças. Avaliação:

	Registrar o trabalho coletivo nos ensaios e na organização das apresentações. Observar a interação entre os alunos, experimentando e fruindo, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica; Momento de auto-observação a partir da mostra visual das apresentações (autoavaliação). Verificar se os alunos conseguiram, de forma coletiva, planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. Critérios: 1 – Participação objetiva nos ensaios/trabalho em grupo; 2 – Apresentação coreográfica de GPT – Planejamento e utilização de estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de GPT, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo. Instrumentos de Avaliação - Observação e registro; - Ficha de acompanhamento; - Produção e mostra audiovisual.
--	---

Fonte: elaboração da autora (2025).

Ao compreender a avaliação como expressão dos objetivos de ensino, reconhece-se que os critérios e os instrumentos avaliativos estão diretamente relacionados às intencionalidades pedagógicas que orientam o trabalho docente.

5.1.4. INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS

Para Ayoub (2007 p. 87) o objetivo do ensino da GPT na escola é:

[...] estudar, vivenciar, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica.

Nesse sentido, os objetivos formativos e humanos da GPT estiveram relacionados à ampliação das possibilidades de leitura crítica da realidade, à valorização da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e da expressão coletiva, compreendendo o corpo não apenas como instrumento técnico, mas como linguagem, produção cultural e forma de participação no mundo.

Para o trato da GPT a BNCC aponta para a experimentação, fruição e resolução de desafios de forma coletiva, propondo coreografias, reconhecendo os limites do corpo (Brasil, 2018). Dessa forma, os critérios avaliativos decorrem desses objetivos, também, buscando a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e os instrumentos de avaliação buscam permitir a contextualização dos processos de ensino.

Cabe ressaltar que o foco avaliativo tratado não foi o gesto técnico ou o desempenho performático na ginástica e que a seleção dos critérios e instrumentos de avaliação busca a articulação entre os princípios curriculares, expressos pelas habilidades na BNCC, o contexto educacional, e o caráter humanizado do trabalho com o conteúdo.

Desse modo, os critérios avaliativos construídos no estudo decorreram diretamente dessas intencionalidades pedagógicas e curriculares. A proposta avaliativa buscou acompanhar como os alunos experimentavam, fruía, criavam, participavam e atribuíam sentidos às práticas corporais relacionadas à GPT. As dimensões da experimentação e da fruição, previstas na BNCC, foram observadas nas brincadeiras livres, nas explorações corporais, nas vivências circenses, nas construções de figuras acrobáticas, nos equilíbrios e nas atividades coreográficas, nas quais as crianças experimentavam movimentos, exploravam materiais e participavam coletivamente das práticas corporais. Já os processos de criação e resolução de desafios coletivos manifestaram-se na elaboração das coreografias, na construção das pirâmides humanas, nas negociações entre os grupos e nas decisões compartilhadas sobre músicas, movimentos e formas de organização das apresentações.

Nesse contexto, os instrumentos avaliativos utilizados estiveram voltados à

compreensão dos processos vividos pelos alunos, considerando aspectos relacionados à participação efetiva, criatividade, expressividade, interação coletiva, ampliação do repertório corporal, resolução de problemas, imaginação e produção compartilhada de conhecimentos.

Com relação à técnica na GPT, Bortoleto (2008) traz o conceito de autonomia gestual, a qual permite a cada grupo manifestar suas características e a cada indivíduo expressar-se na sua totalidade. Segundo o autor, esse salto qualitativo do conceito de técnica deve dar conta da execução de acrobacias e de outros movimentos gímnicos, enfatizando a particularidade de cada praticante visando a valorização da expressividade, aliada ao campo das artes, da sensibilidade e da criatividade.

Do ponto de vista avaliativo, esse processo revelou que a técnica não esteve associada à padronização dos gestos ou à execução perfeita dos movimentos, mas à capacidade das crianças de criarem possibilidades próprias de expressão corporal, articulando movimento, sensibilidade, imaginação e participação coletiva. Cada criança contribuiu a seu modo para as composições coreográficas, mobilizando diferentes potencialidades, formas de participação e maneiras singulares de se relacionar com as práticas corporais.

As aulas da unidade metodológica, organizadas em quatro blocos, buscaram propor um ensino em que as crianças primeiro experimentaram elementos do campo da ginástica, buscando despertar um olhar crítico e criativo no estudo da manifestação da cultura corporal, depois criam coreografias em grupo, atreladas às reflexões e vivências coletivas. Em seguida, constituiu-se um espaço de criação, fruição e compartilhamento das produções, no qual os alunos puderam explorar diferentes possibilidades expressivas, estéticas e colaborativas, valorizando a autoria, a imaginação e a participação coletiva nas práticas corporais.

Os instrumentos e possibilidades avaliativas formativo-dialógicos consideradas e apontados como pertinentes na unidade metodológica foram: a participação objetiva nas aulas; a atividade escrita; a produção manual de confecção da fita da ginástica (barangandã); o processo de elaboração de coreografia em grupo e a apresentação coreográfica. Esses instrumentos estiveram subordinados à intencionalidade pedagógica, integrados ao desenvolvimento das aulas.

Os critérios considerados foram: a participação efetiva nas aulas (envolvimento nas propostas, iniciativa, disponibilidade corporal, presença ativa), a cooperação e interação social (relações interpessoais, respeito ao outro, trabalho em grupo,

solidariedade), autonomia e participação nas decisões em grupo, criatividade e expressividade corporal, apropriação dos conceitos da GPT, respeito aos limites individuais e coletivos, envolvimento no processo criativo, construção coletiva do conhecimento (planejamento coletivo, diálogo, negociação e articulação de ideias) e a síntese do processo de aprendizagem (integração de movimentos, música, tema, cooperação e expressividade). A avaliação esteve voltada à compreensão do percurso vivido pelos alunos, valorizando as interações, os processos criativos, a participação coletiva e as diferentes formas de aprender e se expressar nas práticas corporais.

O enfoque de avaliação proposto aponta o uso de instrumentos e critérios que considerem a globalidade do processo avaliativo, que não pode ser atendida utilizando somente provas tradicionais, ainda que estas possam compor o processo avaliativo. Para a presente proposta outras técnicas, critérios e instrumentos foram considerados mais coerentes, levando em consideração os objetivos de ensino e o referido nível da turma. Nesse sentido, ressaltamos a interdependência entre a avaliação e os objetivos na organização do trabalho pedagógico como pares dialéticos.

5.2. AVALIAÇÃO FORMATIVO-DIALÓGICA: ENSAIO A PARTIR DO ENSINO DA GPT

A avaliação dialógica é um processo de avaliação educacional que se baseia na dialética para compreender a realidade da aprendizagem, que é vista como fundamentalmente dinâmica, contraditória, em movimento e em constante transformação (Romão, 1998).

Acontece, portanto, como um processo contínuo, e não apenas em momentos isolados. O foco não está apenas na nota final, mas no caminho percorrido pelo estudante, identificando dificuldades e avanços. Ao mesmo tempo, ajusta suas ferramentas e critérios conforme o contexto, entendendo que nem a sociedade nem o indivíduo são seres prontos, mas em permanente construção.

A proposta é a superação da hierarquia rígida entre professor (quem julga) e aluno (quem é julgado), estabelecendo um espaço de escuta e troca. Em seu lugar, institui-se um espaço de escuta, diálogo e troca, no qual professor e estudantes assumem-se como sujeitos do processo educativo, compartilhando responsabilidades na construção do conhecimento (Romão, 1998).

O conhecimento acontece na contradição entre "o que o aluno sabe" e "o que

ele precisa saber", sendo que cada um tem o seu próprio ponto de partida. Avaliar na perspectiva formativo-dialógica significa mediar essa tensão, criando condições para que o estudante avance a partir de sua realidade concreta, em diálogo com o outro e com o conhecimento historicamente produzido.

Ainda, busca a superação da educação bancária, na qual a relação deixa de ser de "depósito" de informações e passa a ser um diálogo. O professor deixa de ser o único detentor do saber para se tornar um mediador, reconhecendo que o aluno também possui conhecimentos prévios valiosos (Freire, 2024).

Na perspectiva da concepção avaliativa dialógica, conforme Romão (1998) com estreita ligação com as ideias de Freire (2024), podemos vislumbrar os seguintes passos necessários: identificação do que vai ser avaliado, estabelecimento dos padrões, construção dos instrumentos de avaliação, procedimento da avaliação e análise dos resultados e tomada de decisões quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

O estudo da ginástica, assim como em todos os conteúdos da Educação Física Escolar, requer a participação objetiva nas atividades de forma respeitosa, inclusiva e cooperativa. No ensino da GPT aqui apresentado, a avaliação preocupou-se em identificar como as crianças lidaram com os desafios apresentados durante o percurso de aprendizagem coletiva.

Os padrões estabelecidos como critérios buscaram captar os modos de envolvimento das crianças nas atividades, suas formas de participação, interação com os colegas, capacidade de escuta, cooperação, iniciativa, criatividade e disponibilidade corporal diante das propostas apresentadas. Esses critérios não tiveram caráter classificatório ou comparativo, mas orientaram o olhar do professor para compreender como cada criança se posicionou, ressignificou e atribuiu sentido às experiências corporais, respeitando seus tempos, limites e possibilidades.

Com os padrões estabelecidos a partir dos critérios considerados pertinentes, o principal instrumento considerado foi a observação sistemática e o registro das impressões pedagógicas para fim de acompanhamento do processo marcado pelo acompanhamento diário das aulas, pela atividade escrita realizada em sala de aula, pela produção manual de brinquedo, pelos ensaios e apresentação de coreografia de GPT. Nesse sentido, a observação sistemática e os registros pedagógicos permitiram o acompanhamento do processo, identificando necessidades, potencialidades e possibilidades de intervenção, em consonância com uma concepção formativo-

dialógica de avaliação.

Esses diferentes momentos constituíram-se como espaços privilegiados de avaliação dialógica, nos quais a professora, por meio da mediação e do diálogo, buscou compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às práticas corporais, ao mesmo tempo em que devolvia reflexões ao grupo, problematizando ações, incentivando novas possibilidades de criação e fortalecendo a aprendizagem coletiva. Assim, a avaliação assumiu um caráter formativo, emancipador e participativo, em consonância com a concepção defendida por Romão (1998), na qual avaliar é um ato de diálogo, escuta e construção compartilhada do conhecimento.

Compondo o processo avaliativo, as aulas 13 e 14 que compreenderam espaços de ensaios e articulação dos grupos e apresentaram-se como momentos de rica interação entre as crianças, despertando a criatividade, autonomia e a empatia para com todos integrantes do grupo, como é possível observar nos registros (Diário de Campo Aula 13 - 08/10/2025):

Os grupos se reuniram no espaço da sala e, utilizando papel e lápis foram escrevendo os passos da coreografia em sequência [...] orientei as crianças para que incluíssem todos na coreografia, respeitando os limites e possibilidades de cada um, também que deveriam ouvir as ideias uns dos outros, pois se tratava de um trabalho em grupo. Os grupos foram se revezando no espaço da sala de aula, conversando uns com os outros, criando possibilidades de movimentos, construindo figuras acrobáticas, sendo que cada um a seu modo.

Conforme registros em diário de campo (aula 13 e aula 14), foi possível notar variadas possibilidades de movimentos gímnicos e combinações coreográficas criadas pelos grupos. As crianças interagiram, conversaram, gesticularam a fim de organizar a apresentação. Ao mesmo tempo, estavam criando, ensaiando e brincando, cada uma a seu modo. Foi possível perceber o trabalho coletivo na elaboração da sequência coreográfica e a diversidade de movimentos criados e experimentados nessa fase.

Quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem, a análise dos resultados deu conta de que houve um avanço significativo da turma na aprendizagem da ginástica, contextualizada na GPT com a construção e apresentação em grupo de sequências coreográficas articuladas, ainda, ao tema e à música, conforme registros (Diário de Campo Aula 15 - 27/10/2025):

A apresentação do grupo 1 (Los Tun tun São Meninos) focou em apresentar figuras acrobáticas e alguns movimentos gímnicos bem elaborados. O grupo conseguiu abordar a temática (amizade), envolvendo a interação entre os participantes, de forma lúdica e alegre, através de movimentos em grupo. A música escolhida (Não Fosse Tão Tarde – Lou Garcia) tornou a apresentação

emocionante.

O grupo 2 (Guerreiras do K-Pop) conseguiu avançar na questão coreográfica, incluindo passos de dança numa articulação rítmica e gímnica. O grupo alcançou a abordagem da temática com elementos acrobáticos em parceria umas com as outras. Também foi utilizada a fita da ginástica, que foi levada por uma das integrantes do grupo. As músicas escolhidas (Beng Beng - Crazy Frog e Desenrola Bate Joga De Ladin – Os Hawaianos) tornaram a apresentação alegre e divertida.

O grupo 3 (Os minérios) apresentou uma bela articulação entre música, tema e coreografia. Apesar da falta de articulação rítmica coreográfica, o grupo apresentou elementos gímnicos contextualizados com a temática proposta. De forma alegre e envolvente, a música escolhida (Amizade é tudo – Jeito Moleque) contribuiu para o sucesso da apresentação.

O grupo 4 (Amigas da Ginástica), composto somente por meninas, apresentou variados elementos gímnicos. A música (Macarena – Los del Rio), alegre e animada, contribuiu para a articulação rítmica coreográfica, na qual o grupo conseguiu realizar alguns passos de dança. O grupo conseguiu abordar a temática proposta, com movimentos variados e combinados.

Essas apresentações não foram analisadas sob a lógica de comparação ou ranqueamento, mas como sínteses de um percurso formativo. O que se observou foi a consolidação de aprendizagens relacionadas à cooperação, organização coletiva, criatividade, respeito às diferenças e apropriação dos fundamentos da GPT.

A avaliação do processo educativo, na perspectiva formativo-dialógica, abrange também a autoavaliação da prática docente, compreendida como momento de reflexão crítica sobre as escolhas pedagógicas, as mediações realizadas e os efeitos produzidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, avaliar o próprio trabalho significa questionar o que deu certo, o que não alcançou os objetivos propostos, o que pode ser aprimorado e quais materiais e estratégias se mostraram mais adequados, reafirmando a avaliação como parte constitutiva da práxis docente.

A autoavaliação da prática docente, reafirma que avaliar não se limita à aprendizagem dos estudantes, mas envolve também a análise crítica do trabalho do professor, de suas mediações, escolhas metodológicas e condições concretas de ensino. Ancorado em González e Schwengber (2012), foi produzido o seguinte quadro que apresenta uma possibilidade de avaliação do próprio trabalho docente em articulação com o conteúdo desenvolvido:

Quadro 3 – Avaliação do trabalho docente

	- Consigo incluir todos os alunos nas vivências propostas, independentemente de suas habilidades motoras, ritmos de aprendizagem ou condições corporais?
--	--

Dimensão da atuação docente	- As atividades permitem diferentes formas de participação e níveis de envolvimento? - As crianças demonstram envolvimento e interesse? - As crianças têm espaço para opinar, sugerir e negociar ideias? - Consigo criar um ambiente de aula alegre, acolhedor e motivador, no qual o brincar e o prazer estejam presentes?
Dimensão da proposta de ensino	- As atividades propostas evitam comparações e disputas excludentes? - As atividades favorecem a criação de movimentos próprios, a expressividade corporal e a exploração de diferentes linguagens (corpo, música, objetos)? - A técnica é tratada de forma aberta, valorizando a autonomia gestual e a singularidade das produções? - As atividades favorecem relações de cooperação, respeito, confiança e cuidado com o outro? - O trabalho com a GPT contribui para a reflexão sobre valores como amizade, solidariedade e empatia? - O foco do trabalho está no processo vivido ou no desempenho técnico e resultado final? - Há retomadas, ajustes e ressignificações ao longo do processo? - Que ajustes podem ser feitos? - Quais materiais/recursos foram mais coerentes e quais podem ser acrescentados? - Quais dificuldades ou limites foram identificados?

Fonte: elaboração da autora (2025).

Pensando na dimensão da atuação docente, no que se refere à inclusão dos alunos nas vivências propostas, foi possível constatar que todos participaram ativamente do processo pedagógico, ainda que cada um a seu modo, respeitando suas habilidades motoras, ritmos de aprendizagem e condições corporais. As atividades foram organizadas de modo a permitir diferentes formas de participação e níveis de envolvimento, possibilitando que cada criança experimentasse a GPT de acordo com suas possibilidades, sendo incentivada a tentar, explorar e avançar a partir de seu ponto de partida. Observou-se, ao longo das aulas, um desenvolvimento progressivo, tanto no plano motor quanto no envolvimento com as propostas.

Quanto ao interesse e envolvimento das crianças, verificou-se uma participação intensa e espontânea, característica das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos demonstraram-se alegres, curiosos e abertos às diferentes possibilidades de atividades propostas, respondendo positivamente às vivências corporais, às brincadeiras e aos desafios apresentados. Essa postura evidencia o potencial da Educação Física como espaço privilegiado de aprendizagem coletiva, no qual o corpo, o brincar e a interação assumem papel central.

Uma categoria fundamental quando pensamos em avaliação dialógica é a tomada de decisão possibilitada e assumida pelos sujeitos. Este processo, no interior da turma, ocorreu de forma compartilhada em situações em que as crianças se mostraram bastante comunicativas, expressando opiniões, sugerindo ideias e negociando coletivamente os encaminhamentos das atividades. Embora tenham ocorrido alguns desentendimentos pontuais, próprios das relações sociais na infância, esses momentos foram mediados pedagogicamente, favorecendo o diálogo, a escuta e a reorganização do grupo, sem prejuízo ao andamento das aulas e à aprendizagem. Tais situações constituíram-se, inclusive, como oportunidades formativas para o desenvolvimento da articulação temática, musical e coreográfica.

No que diz respeito à criação de um ambiente de aula alegre, acolhedor e motivador, necessários ao processo de ensinar e aprender, a diversidade das atividades lúdicas propostas mostrou-se um elemento fundamental para manter o interesse e o engajamento das crianças. A valorização do brincar, do prazer e da ludicidade contribuiu para que as aulas fossem vivenciadas de forma significativa, favorecendo o fortalecimento dos vínculos interpessoais.

No entanto, a autoavaliação da prática docente também permitiu identificar aspectos passíveis de aprimoramento, especialmente no acompanhamento dos alunos que apresentam maiores dificuldades motoras ou insegurança para participar das atividades.

Já na dimensão da proposta de ensino, as atividades buscaram, desde o planejamento, evitar comparações e disputas excludentes, alinhando-se aos princípios da GPT, especialmente no que se refere à não competitividade. Contudo, observou-se que, mesmo diante dessa intencionalidade pedagógica, ainda emergem entre as crianças movimentos de comparação, seja entre colegas ou entre grupos. Tal comportamento revela marcas de uma cultura escolar e social fortemente competitiva.

Ainda assim, essas comparações tendem a se tornar secundárias a partir da

mediação da professora, que, por meio da ludicidade e do diálogo, buscou construir a aula como um espaço aberto à participação de todos, independentemente dos níveis de habilidades motoras individuais (Diário de Campo, Aula 15, 27/10/2025):

Organizei a sala de aula, juntamente com os alunos, afastando as carteiras. Enquanto isso, pedi para alguns alunos organizarem o tatame de E.V.A, encaixando as peças no espaço em frente ao quadro da sala. Também, liguei a caixinha de som e escrevi o tema das apresentações no quadro (amizade). Em seguida, organizei os alunos sentados no chão, em frente ao tatame. Para dar início as apresentações, fui à frente e conversei com a turma sobre a demonstração que ia ser feita e que as produções não estavam competindo entre si e expliquei que não haveria medalha, nem pódio. Assim, chamei grupo por grupo a ocupar o tatame e apresentar a sua composição coreográfica. Pedi para que todos ficassem descalços e à medida que iam sendo chamados cada grupo apresentou sequência coreográfica.

Os momentos de apresentação constituíram-se como experiências marcadas pelo prazer, pela expressividade e pela participação espontânea. Ainda, conforme o Diário de Campo (Aula 15, 27/10/2025):

Cada grupo teve o seu momento sobre o tatame de E.V.A e, enquanto um grupo se apresentava, as outras crianças assistiam. Mas algumas crianças, além de assistir os outros grupos, se empolgaram com as músicas e começaram a dançar no espaço da sala. Todos participaram, cada um a seu modo. Foi um momento divertido e alegre.

Foi possível compreender que o espaço da apresentação tornou-se um território de fruição, movimento e envolvimento coletivo (Diário de Campo, Aula 15, 27/10/2025):

Mesmo aqueles que não estavam no centro da cena permaneceram corporalmente implicados na experiência, dançando, acompanhando a música e compartilhando o clima de celebração.

As atividades também favoreceram amplamente a criação de movimentos próprios, a expressividade corporal e a exploração de diferentes linguagens. A liberdade de criação possibilitou que a aprendizagem se configurasse de forma singular, marcada por possibilidades e por uma grande diversidade de movimentos. Nesse processo, diferentes campos do conhecimento se entrelaçaram, como as artes, a música e a estética, ampliando as experiências corporais e proporcionando momentos significativos de aprendizado coletivo.

Entende-se que as experiências estéticas possibilitam aos sujeitos estabelecer relações sensíveis e criativas com o mundo, com o outro e consigo mesmos. Assim, ao criar movimentos, composições coreográficas e formas próprias de expressão

corporal, as crianças produziram experiências que mobilizaram sensibilidade, autoria, imaginação e participação coletiva, ampliando as possibilidades de fruição e criação no contexto da GPT.

No que se refere ao trato com a técnica, esta foi compreendida de maneira aberta e não padronizada, valorizando a autonomia e a singularidade das produções corporais (Bortoleto, 2008). A técnica passou a ser entendida como aquilo que cada corpo pode, deseja e consegue produzir, considerando-se que as crianças se encontram em constante processo de desenvolvimento.

Segundo Bortoleto (2008), os movimentos que fazem parte das composições coreográficas são gestos expressivos, repletos de significados. Segundo o autor, isso significa que a GPT não pode ser pensada a partir da ótica objetiva e dos padrões técnicos de movimentos, mas a partir do conceito da autonomia gestual, que permita a cada grupo manifestar suas características e a cada indivíduo, expressar-se na sua totalidade.

É possível dizer que as atividades propostas favoreceram, ainda, o desenvolvimento de relações pautadas na cooperação, no respeito, na confiança e no cuidado com o outro. Especialmente nas aulas 02, 04, 09, 10, 12, 13, 14 e 15, nas quais foram realizadas atividades em duplas e pequenos grupos, como as atividades de equilíbrios em parceria, a construção de figuras acrobáticas coletivas e as composições coreográficas colaborativas, evidenciaram-se intensos processos de interação no contexto das aulas. Também foram marcadas por conversas e debates, de forma mais expressivas nas aulas 01, 05, 11 e 12, marcadas por rodas de conversas, exposições audiovisuais e reflexões coletivas.

Tais propostas exigiram diálogo para a tomada de decisões, negociação de ideias, ajuste corporal entre os parceiros e atenção constante à segurança e aos limites individuais. Do mesmo modo, nas composições coreográficas, a criação compartilhada demandava escuta, respeito às sugestões dos colegas e disposição para ceder e reorganizar movimentos.

O trabalho com a GPT contribuiu para a reflexão e a vivência de valores como amizade, solidariedade e empatia. Tais valores não se limitaram ao plano discursivo, mas foram experienciados corporalmente nas aulas, permitindo que a reflexão se transformasse em ação, com impactos que extrapolam o espaço escolar e colaboram para a formação dos alunos enquanto cidadãos.

Dessa forma, o foco do trabalho pedagógico, entendido como um conjunto de

ações e experiências, e não no desempenho técnico ou exclusivamente no resultado final, considerou um percurso de aprendizagem marcado pelas experimentações, avanços e negociações coletivas.

Ao longo do processo, ocorreram retomadas, ajustes e ressignificações, evidenciando a necessidade de um planejamento flexível, aberto a mudanças e sensível às demandas do grupo. Entre os ajustes identificados, destaca-se a necessidade de ampliação do tempo destinado aos ensaios coreográficos, sugerindo-se a inclusão de mais uma ou duas aulas. Além disso, a vestimenta poderia ser melhor explorada como elemento expressivo, potencializando ainda mais a apresentação final.

No que diz respeito aos materiais e recursos utilizados, observou-se que, nas aulas que abordaram a ginástica e o circo, especialmente o malabarismo, as bolinhas utilizadas eram muito leves, o que dificultou a experiência das crianças. Para futuras intervenções, aponta-se a possibilidade de confeccionar os materiais junto com os alunos, ampliando o sentido pedagógico da atividade, ou ainda solicitar à escola a aquisição de materiais mais adequados para o desenvolvimento do conteúdo.

Também, ainda que as apresentações de GPT tenham ocorrido de forma emocionante, alegre e significativa, foram identificadas algumas dificuldades relacionadas à composição coreográfica, especialmente no que se refere ao ritmo e aos elementos de ligação entre os movimentos (Diário de Campo, Aula 15, 27/10/2025):

A experiência de apresentação das coreografias articulada ao processo de aprendizagem coletiva na GPT proporcionou experiência atrelada ao campo das artes, da cultura e do corpo em cena. No entanto, foi perceptível a dificuldade dos grupos em sequenciar os movimentos gímnicos articulados, por exemplo, à dança.

Tais aspectos, contudo, não desqualificam o trabalho produzido pelas crianças, que demonstraram envolvimento, criatividade e compreensão da proposta. Cabe considerar que a GPT apresenta uma densidade de fundamentos que se encontram contextualizados e inter-relacionados a diferentes elementos do campo do movimento, exigindo um grau de articulação corporal e expressiva, tais como ritmo, organização espacial, coordenação motora, sincronização grupal, expressividade corporal, dentre outros. Nesse sentido, as limitações observadas nas apresentações dos grupos podem ser compreendidas à luz do período e processo de desenvolvimento biopsicossocial das crianças, tratando-se de uma turma de 4º ano do Ensino

Fundamental, cujos estudantes estão em constante amadurecimento motor, cognitivo e socioafetivo.

Ressalta-se ainda que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), documento curricular balizador da EF na escola participante, a GPT, enquanto conteúdo curricular, é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, os desafios identificados apontam para a pertinência de sua continuidade em etapas posteriores da escolarização, uma vez que a proposta demanda amadurecimento motor, expressivo e relacional para o aprofundamento de seus fundamentos.

De modo geral, todos os grupos conseguiram expressar a temática “amizade”, conforme proposto pela professora, articulando coreografia e música de forma coerente com a proposta pedagógica. Ainda assim, alguns avanços podem ser considerados para potencializar as apresentações coreográficas, especialmente no que diz respeito à fluidez dos movimentos, à organização rítmica e ao refinamento das transições, aspectos que podem ser aprofundados em experiências futuras com a GPT.

Outro ponto importante foi a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que se mostrou um elemento potente no processo, despertando o interesse e atenção das crianças. Esses recursos atuaram como mediadores do conhecimento por meio da linguagem audiovisual, fortemente relacionada ao cotidiano dos alunos, especialmente pelo uso recorrente de vídeos.

No caso da GPT, cuja característica envolve a demonstração de composições coreográficas (Ayoub, 2003), as TDICs assumiram papel ainda mais relevante, funcionando como fonte complementar de conhecimento, inspiração e problematização, ampliando as referências culturais relacionadas à ginástica. Assim, a dimensão demonstrativa da GPT encontrou na linguagem audiovisual um suporte pedagógico coerente com sua natureza estética.

Além disso, a possibilidade de interação em tempo real, por meio do acesso à internet, para realização de pesquisas junto às crianças, evidenciou como uma estratégia na qual os alunos demonstraram curiosidade, participação ativa e envolvimento atento, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a utilização desses equipamentos, em muitos momentos, é dificultada no contexto das aulas de Educação Física, uma vez que o professor precisa realizar a montagem e a desmontagem dos recursos tecnológicos a cada aula. Esse processo demanda tempo, organização e, por vezes, inviabiliza o uso mais frequente

das TDICs. Cabe destacar que a Educação Física, diferentemente de outros componentes curriculares, não dispõe, na escola-campo investigada, de livro didático específico que sistematize os conteúdos a serem trabalhados.

Em ambientes escolares nos quais os equipamentos já se encontram instalados e disponíveis para uso, como salas que dispõem de televisores, notebooks ou projetores fixos, esse movimento torna-se significativamente facilitado, favorecendo a integração das TDICs ao planejamento pedagógico. Contudo, essa não é a realidade da escola campo investigada, o que evidencia limites estruturais que interferem diretamente nas possibilidades de utilização contínua desses recursos nas aulas de Educação Física.

Essa condição reforça a necessidade de considerar não apenas as potencialidades pedagógicas das TDICs, mas também as condições materiais e organizacionais da escola, uma vez que tais fatores impactam diretamente o trabalho docente e a efetivação de propostas inovadoras no contexto escolar.

No caso específico da GPT, por exemplo, a utilização de recursos tecnológicos como caixas de som adequadas, seleção e edição de músicas, projeção de vídeos e imagens para inspiração coreográfica se configuram como elementos que influenciam diretamente a experiência estética e expressiva vivenciada.

Também, a prática da GPT requer materiais específicos que garantam segurança na realização dos movimentos gímnicos. Colchonetes, tatames e superfícies adequadas são fundamentais para possibilitar experimentações corporais com maior confiança e proteção. Na realidade da escola campo investigada, contou-se com colchonetes e tatame de *E.V.A.*, o que contribuiu para a realização das atividades propostas, assegurando condições mínimas de segurança e ampliando as possibilidades de exploração dos elementos da ginástica.

5.3. AVALIAÇÃO DIALÓGICA NA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O trato com o conteúdo ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental envolve a linguagem, produção de sentidos, emoções, intenções e significados. O tratamento coletivo e lúdico do conteúdo torna-se importante para tornar a aprendizagem mais prazerosa e engajadora, especialmente nessa fase de ensino.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018 p. 224):

Os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais possuem modos próprios

de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local. É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social.

As aulas, com movimentos variados oportunizando a experimentação, a superação de desafios, o acesso à prática corporal, a aprendizagem motora, promovem a vivência de novas possibilidades para o corpo, com diversas sensações envolvidas, assim como a criação de novos movimentos individuais e coletivos.

Para o primeiro bloco de aulas (Aulas 01 a 04) em que o objetivo foi a aproximação com a temática, articulada às experiências circenses no contexto da ginástica, partindo do conhecimento prévio dos estudantes, através do diálogo, rodas de conversa, mostras audiovisuais e vivências lúdicas, a aula livre, como momento dialógico de exploração de movimentos, do espaço e dos materiais, a partir da experimentação, fruição e interação entre as crianças, oportunizou observação mais atenta dos critérios avaliativos.

No segundo bloco (05 a 07), a atividade escrita (texto, caça-palavras e desenho para colorir), compondo um momento de estudo coletivo de diversos conceitos do universo da GPT como sistematização do conhecimento, revelou-se como possibilidade avaliativa pertinente que oportunizou análise, interpretação e reflexão sobre a manifestação da cultura corporal em questão, assim como a mediação na realização da atividade e acompanhamento do processo. O estudo coletivo em torno do desafio em procurar palavras em destaque no texto, revelou-se comunicativo e dinâmico, marcado pela mediação, debates, conversas entre as crianças e a professora.

No terceiro bloco de aulas (8 a 10), a produção manual de um brinquedo da cultura popular (barangandã), em interlocução com o uso de materiais alternativos na GPT, seguida da experimentação e exploração do brinquedo, também se configurou como uma importante possibilidade avaliativa. Soma-se a isso a observação do trabalho coletivo desenvolvido ao longo das aulas, especialmente nos momentos de construção de figuras acrobáticas, nos quais se evidenciaram cooperação, negociação, confiança e cuidado com o outro.

No último bloco de aulas (11 a 16), os ensaios, compreendidos como momentos

de criação coletiva, e a apresentação coreográfica, enquanto síntese do processo vivido, constituíram-se como ricas oportunidades para fins avaliativos (Ayoub, 2003). Esses momentos possibilitaram a observação da organização dos grupos, da participação, da experimentação, da fruição, do respeito aos limites e às possibilidades individuais, bem como da empatia e do trabalho coletivo.

Nesse sentido, a especificidade da avaliação em Educação Física perpassa aspectos como a expressão corporal, a interação entre os alunos, a construção coletiva, a superação de limites e as relações estabelecidas com o corpo, com o outro e com o espaço. O conjunto de ações avaliativas desenvolvido permitiu que a aprendizagem não fosse reduzida ao desempenho motor e aprendizagem de leitura e escrita, evidenciando que avaliar em Educação Física não se equipara aos processos avaliativos de outras disciplinas.

Em consonância com Romão (1998) a avaliação assumiu caráter formativo ao integrar-se ao processo de ensino, tornando-se parte constitutiva da práxis pedagógica. Nessa conjuntura, a proposta pedagógica desenvolvida revelou possibilidades reais de avaliação formativa, superando a lógica classificatória e estabelecendo coerência entre objetivos, ensino e avaliação.

Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Freire (2024), que problematiza a educação bancária e defende uma prática educativa dialógica e emancipadora. Para o autor, na teoria dialógica da ação, orientada para a libertação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo. Tal movimento realiza-se pela colaboração, pela comunicação e pela organização coletiva, tendo como horizonte a superação das estruturas de dominação e de uma cultura alienada e alienante.

Destaca-se, ainda, que a avaliação na Educação Física se constrói a partir da observação cotidiana e da convivência com corpos em desenvolvimento. Em muitos casos, a mesma criança é acompanhada pelo mesmo professor ao longo de vários anos, como ocorreu com a turma participante da pesquisa, em que a maioria dos alunos já vinha sendo acompanhada desde o primeiro ano. Na escola-campo investigada, é comum que as crianças sejam acompanhadas pela mesma professora de Educação Física do primeiro ao quinto ano, o que amplia as possibilidades de uma avaliação processual e contextualizada.

5.3.1. OS ALCANCES DA AVALIAÇÃO: UMA UTOPIA?

Embora a unidade metodológica tenha revelado múltiplas possibilidades de

uma avaliação formativo-dialógica, o processo também evidenciou tensionamentos inerentes à realidade escolar. Entre eles, destaca-se a relação entre a perspectiva qualitativa e processual da avaliação e as exigências institucionais de atribuição de nota e registro formal em boletim. A avaliação dialógica, fundamentada na mediação, na observação contínua e na valorização do percurso formativo, contrasta com a necessidade de converter o processo em um resultado numérico individual ao final de cada bimestre. Tal exigência evidencia uma tensão estrutural entre a lógica formativa e a cultura escolar classificatória. Tal exigência evidencia uma tensão estrutural entre a lógica formativa e a cultura escolar classificatória.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente no contexto da GPT, cuja organização pedagógica privilegia a cooperação, a construção coletiva e a interdependência entre os participantes. Avaliar isoladamente cada estudante em práticas essencialmente coletivas, especificidade marcante da Educação Física, pode representar um deslocamento da ênfase no processo compartilhado para uma análise fragmentada do desempenho individual.

Além disso, aspectos como a limitação do tempo pedagógico e do tempo para planejamento, as condições materiais da escola, o espaço físico disponível e a permanência enraizada de uma cultura avaliativa tradicional, centrada no produto final, configuram desafios concretos à consolidação de práticas avaliativas coerentes com a perspectiva dialógico-formativa. Tais elementos não inviabilizam a avaliação formativo-dialógica, mas demandam do professor um constante exercício de mediação, negociação e ressignificação das exigências institucionais, buscando estabelecer coerência entre objetivos, ensino e avaliação.

Por outro lado, a avaliação formativo-dialógica no ensino da GPT apresentou-se como uma possibilidade crítica, reflexiva e dialógica no contexto da Educação Física escolar, ao deslocar o foco da mensuração do desempenho técnico para a compreensão do processo de aprendizagem vivido pelas crianças. Avaliar, nesse contexto, implicou considerar o corpo como linguagem, como forma singular de expressão e como dimensão constitutiva do processo formativo, valorizando as experiências corporais, a participação coletiva, a criatividade e as diferentes formas de aprender e se expressar nas práticas corporais.

Seus impactos manifestam-se tanto na formação dos alunos, ao favorecer a autonomia, a ampliação da consciência corporal e a construção de uma postura crítica diante das práticas corporais, quanto no desenvolvimento profissional docente, ao

instituir a avaliação como espaço de reflexão sobre a própria prática e impulsionar seu constante aprimoramento.

As possibilidades avaliativas fundamentaram-se em uma concepção dialógica, processual e contínua de avaliação, compreendida como instrumento de compreensão dos sentidos e significados construídos pelas crianças nas experiências vividas. Nessa perspectiva, a avaliação buscou identificar como cada criança ressignificou e reposicionou sua relação com o próprio corpo, com o outro e com as práticas corporais, evidenciando transformações na participação, na autonomia, na cooperação e na expressão corporal. Ressignificar, nesse contexto, implicou transformar os sentidos inicialmente atribuídos à ginástica, muitas vezes associados à dificuldade ou à ideia de desempenho técnico, para compreendê-la como espaço de experimentação, expressão e criação coletiva.

Avaliar, portanto, neste estudo, significou acompanhar os movimentos de apropriação, transformação e criação que emergiram ao longo das aulas, reconhecendo a corporeidade como linguagem, produção cultural e forma de conhecimento. Tal compreensão implicou um movimento permanente de mediação pedagógica, observação sensível e contínua e valorização do percurso, deslocando o foco do produto final para os processos formativos construídos coletivamente.

Segundo González e Schwengber (2012, p. 73), abordar o conceito de corporeidade implica ampliar a visão habitual que vincula uma suposta natureza do corpo do ponto de vista biológico:

A corporeidade é constituída de modo biocultural, une aspetos biofísicos e repertórios culturais e simbólicos, com seus significados e sentidos existenciais. O corpo então resulta de interações sociais, possui plasticidades e está imerso em um caldo de cultura e de história.

Tal compreensão fundamenta uma avaliação que ultrapassa o desempenho técnico e reconhece o sujeito em sua totalidade. No contexto da GPT, a apresentação coreográfica configura-se como uma síntese do processo educativo, na qual o corpo se coloca em cena como expressão dos aprendizados construídos coletivamente. Mais do que um produto final, as apresentações articularam temas como música, gestualidade e intencionalidade, evidenciando as escolhas das crianças, suas criações e os sentidos atribuídos às experiências vividas. Tratou-se de um momento de visibilização do percurso formativo, e não de avaliação performática ou comparativa.

A mediação protagonista do professor assume papel central nesse processo,

por meio de presença atenta e em diálogo permanente com as crianças. O professor observa, intervém, escuta, problematiza e acolhe, compreendendo a avaliação como uma ação pedagógica integrada ao ensino, e não como um momento apartado da prática. A observação sistemática ao longo de todas as aulas configurou-se como instrumento privilegiado, contemplando não apenas aspectos motores, mas dimensões afetivas, sociais, expressivas e relacionais. A ressignificação da avaliação, nesse contexto, consistiu em deslocá-la de uma lógica centrada na verificação de resultados para uma perspectiva reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, o que implicou, igualmente, a avaliação crítica do próprio trabalho docente.

A aprendizagem coletiva na GPT, por sua vez, reforça o caráter cooperativo e inclusivo da avaliação, uma vez que o conhecimento é construído na interação, no compartilhamento de ideias, na criação conjunta e no respeito às diferenças. Nesse contexto, a avaliação reconhece o grupo como espaço de aprendizagem e produção de sentidos, sem desconsiderar as singularidades de cada criança.

É fundamental destacar que a Educação Física possui conhecimentos próprios a serem ensinados e avaliados, embora historicamente sejam desvalorizados frente à hierarquização dos saberes escolares. A centralidade atribuída às avaliações externas, que priorizam determinados tipos de conhecimento, frequentemente induz a escola a direcionar suas práticas para atender a essas demandas.

Segundo Freitas (2012), há um processo de responsabilização (*accountability*) que transfere para escolas e professores a responsabilidade pelos resultados, desconsiderando desigualdades estruturais. Tal movimento tende a regular o trabalho pedagógico por meio de indicadores quantitativos e metas de desempenho, desconsiderando a complexidade do processo formativo e as múltiplas dimensões do conhecimento escolar.

Nessa mesma direção crítica, Libâneo (2012) adverte que a escola não pode submeter sua função social à lógica produtivista e gerencial, sob pena de esvaziar o sentido formativo do ensino. Para o autor, o trabalho docente precisa ser organizado de forma intencional e sistemática, fundamentado na unidade entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, compreendidos como dimensões indissociáveis da OTP.

Vasconcellos (2002) destaca que o planejamento e a avaliação constituem atos político-pedagógicos que exigem coerência entre intenção, ação e reflexão, reafirmando que avaliar implica acompanhar o processo, reorientar a prática e assumir

uma postura crítica diante das próprias intervenções docentes.

Dessa forma, na organização do trabalho pedagógico, a avaliação formativo-dialógica insere-se como dimensão constitutiva do ensino, articulada aos objetivos, conteúdos e métodos, reconhecendo que as aprendizagens também se expressam no gesto, na interação, na criação e na experiência vivida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver e analisar uma unidade metodológica com o conteúdo de ginástica em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, buscando construir e propor possibilidades para uma avaliação dialógica e formativa na Educação Física Escolar.

O percurso de pesquisa trilhado até aqui, na condição de professora-pesquisadora, impõe a necessidade de retomar e aprofundar a reflexão acerca da avaliação na Educação Física Escolar, considerando a diversidade dos conteúdos do componente curricular.

O planejamento da unidade metodológica desenvolvido ao longo da pesquisa também assumiu um caráter dialógico e processual. Não se tratou de um roteiro rígido previamente definido e simplesmente executado, mas de um movimento permanente de reflexão, escuta e reorientação.

De modo particular, na rede educacional investigada, a BNCC é base para o planejamento dos conteúdos, realizado em plataforma *online*. O conhecimento a ser tratado advém da cultura corporal e abrange jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginásticas, entre outras manifestações historicamente produzidas pela humanidade. Nesse contexto, torna-se uma tarefa complexa e desafiadora e, ao mesmo tempo, indispensável, repensar continuamente as ações pedagógicas desenvolvidas em cada um desses conteúdos.

No presente estudo, que teve o conteúdo de ginástica como protagonista, a organização do trabalho pedagógico foi estruturada em quatro blocos sequenciais com vistas a promover a progressiva apropriação do conhecimento, totalizando 16 aulas.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na periferia de Caldas Novas-GO, que atende majoritariamente crianças oriundas de contextos socialmente diversos, marcados por desafios socioeconômicos.

A turma participante, o 4º ano, pertencente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, caracterizou-se por ser bastante comunicativa, participativa e aberta às propostas lúdicas, demonstrando entusiasmo diante das experiências corporais. Cabe ressaltar que a maioria dos alunos já era acompanhada pela professora-pesquisadora desde o 1º Ano do Ensino Fundamental.

Observou-se, contudo, a presença de alguns desafios relacionados à agitação, à dificuldade de escuta em determinados momentos e a conflitos pontuais de

convivência entre as crianças. Não se tratavam de situações de violência, mas de tensões próprias da infância e da dinâmica grupal, exigindo constante mediação docente. Tais aspectos exigiram uma organização atenta e intencional da aula, do uso dos materiais e da disposição do espaço, bem como a construção permanente de estratégias que favorecessem a cooperação, o respeito e a participação coletiva.

O primeiro bloco de aulas (01 a 04) tratou de introduzir o conteúdo de ginástica como manifestação da cultura corporal, reconhecendo seus aspectos históricos, suas relações com o circo e suas principais características, através de brincadeiras, desafios cooperativos e experimentações livres. Como ponto de partida, buscou-se considerar os saberes prévios e as experiências corporais dos alunos.

O segundo bloco de aulas (05 a 07) teve o objetivo de aprofundar a compreensão da ginástica, problematizando seus diferentes modelos (competitivo e não competitivo), apresentando a GPT como possibilidade inclusiva de acesso, estudo e prática. As estratégias utilizadas foram as vivências de movimentos um pouco mais elaborados do que os da etapa anterior, atividade escrita e discussões, num contexto de autopercepção e reflexão coletiva.

O terceiro bloco de aulas (08 a 10) foi organizado para ampliar a compreensão e a vivência da GPT, por meio da experimentação de movimentos complexos, da construção de materiais alternativos e construção coletiva de figuras acrobáticas. Essas estratégias evidenciaram a GPT enquanto prática coletiva e inclusiva.

O quarto bloco de aulas (11 a 16) teve o objetivo de consolidar a compreensão da GPT, por meio da elaboração coletiva de uma composição coreográfica, articulando técnica, música, tema, criatividade, organização, cooperação e protagonismo estudantil, valorizando a inclusão e o respeito às diferenças. A partir das composições apresentadas é possível dizer que os estudantes passaram a compreender a ginástica para além da lógica competitiva. Também, a exibição das coreografias em vídeo e o momento de apreciação das produções (próprias e dos colegas) possibilitaram reflexão sobre o processo vivido. Assim, o quarto bloco buscou consolidar a síntese do processo pedagógico, articulando teoria e prática, evidenciando a apropriação do conhecimento construído.

Nesse contexto, a avaliação assumiu caráter processual e dialógico, incidindo sobre o percurso vivido, as interações estabelecidas, a resolução coletiva de problemas e a apropriação progressiva dos saberes. A mediação docente, por meio da observação contínua, da escuta atenta e das intervenções intencionais ao longo

das aulas, assim como a valorização do percurso constituíram-se como eixos do movimento avaliativo.

A Educação Física, enquanto componente curricular que tematiza a cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), possui saberes específicos que lhe conferem identidade e legitimidade no espaço escolar. Trata-se, assim, de uma ação pedagógica marcada pela intencionalidade (Libâneo, 1994), que envolve planejamento, definição de objetivos, escolhas metodológicas e processos avaliativos coerentes com o que se propõe ensinar.

Como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação exige coerência com os objetivos propostos. Ao assumir uma concepção dialógica, a avaliação desloca-se de uma lógica centrada exclusivamente no resultado final para incidir sobre o percurso vivido.

A aproximação com os princípios da pesquisa-ação revelou-se como um pertinente processo formativo para a professora-pesquisadora. Ao refletir de maneira sistemática, crítica e intencional sobre a própria prática pedagógica, tornou-se possível problematizar concepções de avaliação anteriormente naturalizadas, como a centralidade no resultado final, a supervalorização da execução técnica de movimentos e a avaliação como momento pontual, desvinculado do processo.

Nesse percurso, a pesquisa-ação promoveu transformações na própria professora-pesquisadora, sujeito constitutivo dessa realidade. Ao longo da unidade metodológica, foram sendo produzidos deslocamentos no modo de compreender e conduzir a avaliação na Educação Física Escolar, passando de uma lógica mais centrada no desempenho técnico e no produto final para uma perspectiva mais processual, dialógica e formativa.

Essas transformações manifestaram-se, por exemplo, na ampliação do olhar para as diferentes formas de participação das crianças, na valorização das interações coletivas, da criatividade, da expressividade e dos processos de construção conjunta, bem como na compreensão de que a aprendizagem também se materializa nas experiências corporais, nos diálogos, nas negociações e nas produções culturais elaboradas pelos alunos. Assim, ao mesmo tempo em que transformava o ambiente pedagógico e as possibilidades de participação da turma, a professora-pesquisadora também se transformava, ressignificando suas próprias concepções e práticas avaliativas ao longo do processo investigativo e formativo.

No movimento específico de ação-reflexão-ação do presente estudo, em

síntese, a avaliação passou a ser compreendida como instrumento de acompanhamento, mediação e transformação do processo de ensino e aprendizagem, buscando estar coerente com a perspectiva formativa e dialógica assumida ao longo da pesquisa.

Ainda, o estudo possibilitou visualizar a Educação Física como espaço democrático de aprendizagem, desde que suas práticas pedagógicas estejam efetivamente comprometidas com a inclusão, com o diálogo e com a valorização da diversidade de modos de ser das crianças. Nesse contexto, a GPT apresentou-se como um caminho fecundo para essa construção, ao favorecer vivências corporais lúdicas, rítmicas, expressivas, cooperativas e criativas, marcadas pela alegria do movimento e da infância. O respeito às diferenças e a participação de todos se tornaram princípios orientadores do trabalho pedagógico.

Tais experiências, desenvolvidas em um ambiente de escuta e participação, possibilitaram que cada criança se envolvesse a seu modo, respeitando seus tempos, suas potencialidades e seus limites. Os registros em diário de campo favoreceram a reflexão crítica sobre o percurso formativo e investigativo, se configurando como espaço de análise, problematização e reconstrução da prática docente e produção de conhecimento científico.

Ao buscar identificar nas orientações curriculares e na literatura no campo da Educação Física os aspectos sobre avaliação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise evidenciou que há avanços na compreensão da avaliação como processo formativo, no entanto, ainda persistem práticas marcadas por uma lógica classificatória, centrada na mensuração e na atribuição de notas.

Esse cenário revela um tensionamento permanente entre o discurso que defende uma avaliação processual, dialógica e qualitativa e as exigências institucionais. O desafio coloca-se, portanto, no “como fazer”. Tal cenário reforça a necessidade de construção de caminhos pedagógicos que dialoguem efetivamente com a especificidade da Educação Física enquanto componente curricular.

Por outro lado, o estudo dos apontamentos teórico-metodológicos acerca do ensino da ginástica nos anos iniciais evidenciou um movimento de ruptura com a tradição esportivizada que, por muito tempo, orientou a Educação Física Escolar. Ainda que críticas possam ser dirigidas à BNCC, na realidade de Caldas Novas -GO, o documento conferiu maior visibilidade à diversidade de manifestações da cultura corporal passíveis de tematização nas aulas.

Nesse cenário, destaca-se a GPT, que, ao romper com a lógica da especialização precoce e da performance padronizada, propõe uma abordagem inclusiva, participativa e expressiva. Também possibilita que a ginástica seja vivenciada como experiência coletiva, criativa e significativa, favorecendo o reconhecimento das diferenças e a construção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao romper com a padronização técnica, a GPT possibilitou às crianças experimentar, criar, cooperar e ressignificar suas práticas corporais. A ginástica passou a ser vivenciada como experiência de cooperação, expressão, experimentação e construção coletiva. As crianças puderam explorar equilíbrios, saltos, giros, rotações e acrobacias em diálogo com suas próprias possibilidades corporais, ressignificando a prática e reconhecendo-se como sujeitos capazes de aprender e criar.

No que tange ainda aos objetivos da pesquisa, a proposição evidenciou uma possibilidade de construção, dialógica e formativa, da avaliação num caráter mediador e processual. A observação sistemática, os registros reflexivos, o respeito para com as produções das crianças, os ensaios e a apresentação coreográfica com registro audiovisual configuraram-se como instrumentos de acompanhamento de um percurso que aprende e ensina.

No desenvolvimento da unidade metodológica, a avaliação materializou-se por meio de instrumentos que ultrapassaram a centralidade da leitura e da escrita, frequentemente associadas a práticas avaliativas tradicionais na Educação Física da escola participante, como provas escritas. Considerando a especificidade da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se por instrumentos coerentes com a natureza cultural, corporal, relacional e experiencial do componente curricular.

Assim, a avaliação aconteceu no movimento, na interação e na criação, e não apenas na linguagem verbal ou escrita, deixando de assumir caráter pontual e classificatório para configurar-se como processo contínuo de escuta, diálogo e mediação pedagógica. As produções corporais (experimentações de movimentos, construção de sequências, ensaios e apresentação coreográfica) configuraram-se como evidências concretas da aprendizagem, construída coletivamente.

Os critérios adotados privilegiaram a participação ativa, o respeito aos limites próprios e dos colegas, a cooperação, a criatividade, o comprometimento com o grupo

e a evolução individual, evitando comparações padronizadas ou centradas exclusivamente na execução técnica.

O processo evidenciou que as crianças ressignificaram sua relação com a ginástica, deslocando-a de uma perspectiva técnica e restrita para uma experiência de criação, cooperação e expressão, por exemplo, ao criarem coletivamente sequências coreográficas, em articulação com o tema 'amizade', adaptando os movimentos às possibilidades corporais do grupo, do tempo e do espaço, combinando elementos rítmicos e gestuais, assim como elementos expressivos em conjunto com a música.

A abordagem coletiva da GPT favoreceu a cooperação, a negociação de ideias, o enfrentamento de desafios e o reconhecimento dos limites e potencialidades individuais. Nesse contexto, a apresentação coreográfica final não representou apenas um produto, mas a síntese de um processo marcado por tentativas, erros, superações e descobertas. A avaliação, portanto, passou a incidir sobre o caminho percorrido, e não apenas sobre o resultado final.

Cabe destacar ainda que a experiência foi desenvolvida com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, composta por crianças em processo inicial de apropriação dos fundamentos da GPT. Assim, compreendemos que o trabalho pedagógico com esse conteúdo não se encerra na unidade desenvolvida, mas pode ser ampliado e aprofundado nos anos seguintes da escolarização. No 5º ano, por exemplo, torna-se possível avançar em aspectos históricos da ginástica, na articulação e escolha temática e musical das composições coreográficas, bem como na exploração de movimentos mais complexos, articulados e fluidos.

A pesquisa reafirma que a Educação Física pode tornar-se espaço de valorização dos diferentes modos de ser e de aprender dos alunos. A avaliação dialógica, nesse contexto, constituiu-se como possibilidade de superação de práticas excludentes, ao reconhecer que todos os sujeitos aprendem, produzem sentidos e constroem conhecimentos.

Como limites da pesquisa, reconhecemos o recorte temporal de desenvolvimento da sequência de aulas, circunscrita a uma unidade metodológica específica e o contexto singular da escola em que foi desenvolvida, fatores que não permitem generalizações para outras realidades. Entretanto, evidenciam a complexidade do fenômeno investigado e apontam para a necessidade de ampliação de pesquisas que aprofundem a discussão sobre a avaliação na Educação Física

Escolar, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao deslocar o foco do resultado final para o percurso vivido, a avaliação foi reconhecida como espaço de escuta, mediação e construção compartilhada de aprendizagens, num movimento contínuo de acompanhamento do processo educativo e de reflexão docente sobre o próprio trabalho.

Como desdobramento do estudo, foi elaborado um material didático¹⁶, constituído como recurso educacional. Nele, buscamos apresentar o planejamento e o percurso desenvolvido ao longo da unidade metodológica, atrelados à perspectiva formativo-dialógica da avaliação. Apresentamos possibilidades avaliativas em articulação com os objetivos de ensino, procurando evidenciar estratégias pedagógicas voltadas à GPT, considerando os aspectos da inclusão, da criatividade, da expressão corporal e da construção coletiva do conhecimento nas aulas de Educação Física.

Diante do desafio que representou o desenvolvimento desta dissertação de mestrado, reafirma-se o processo de ensino e aprendizagem construído na unidade metodológica, bem como aquele vivido ao longo do percurso no PROEF, como lugares privilegiados de formação, diálogo e transformação docente.

¹⁶ Acesso ao material/recurso educacional:

https://drive.google.com/drive/folders/1yE48Dq4kE3PK3H7_GWHwVq2tE5UNIMa2?usp=drive_link

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S.; LOPES-FUJIHARA, A. de C. O Que Os Mestrados Profissionais tem a Nos Ensinar: análise de uma proposta. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 146–161, 2021. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161>. Acesso em: 29 nov. 2025.

ALVES, Flávio Soares. Co-movências entre o exercício da docência e a prática de pesquisa em educação física escolar: aspectos éticos. In: ALVES, F. S.; DEL-MASSO, M. C. (org.). **Entre o intervir e o pesquisar**: modos de compreensão da realidade escolar mobilizados no âmbito do PROEF – núcleo UNESP, Campus de Rio Claro. [S. l.: s. n.], 2025.

ALVES, Flora Silva. **Métodos de avaliação nas aulas de educação física no primeiro segmento do ensino fundamental**. 2020. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

ANTUNES JÚNIOR, Rogério Alves. **Percepções e sentimentos de estudantes na avaliação em educação física escolar**. 2020. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

AYOUB, Eliane. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. 1. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

AYOUB, Eliane; GRANER, Larissa. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor... In: TOLEDO, Eliane; SILVA, Paula Cristina da Costa (org.). **Democratizando o ensino da ginástica**: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Uma reflexão sobre o conceito de técnica na Ginástica Geral. In: PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008. p. 167-189.

BRAGA, Joseni Marlei Paula. Música e movimento. In: PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008. p. 121-143.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

CALDAS NOVAS. **PROJETO político-pedagógico**: Caldas Novas: E. M. Norberto Odebrecht, 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Sidney Alves. Diário de campo como dialética subjetiva. In: WHITAKER, Dulce C. (org.). **Sociologia rural**. Presidente Venceslau, SP: Letras à Margem, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEL-MASSO, M. C. S.; SANTOS, M. A. P.; COTTA, M. A. de C. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018b. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

DIAS DE ARRUDA, Caroline. **A avaliação na educação física**: análise sobre uma planilha de observação na educação infantil. 2020. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto & Educação**, n. 7, p. 1-6, 1987.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Desafios da Legitimação da Educação Física na Escola Republicana**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n. 2, v. 1, p. 33-42, julho a dezembro de 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/gPxe3G>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FERRARI, Eder. **Avaliação em educação física em uma perspectiva emancipatória proposta para o ensino médio integrado à educação profissional**. 2020. 258 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2020.

FERREIRA, José Celso Barros. **A avaliação na educação física escolar sob a perspectiva das dimensões de conhecimento apresentadas na BNCC**. 2020. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita,

velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 137–153, maio 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. **Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo, corporeidade**. Anos iniciais do ensino fundamental, v. 9. Erechim: Edelbra, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IZOTON, Gabriel Pavesi. **Avaliação em educação física escolar na rede municipal de Vila Velha/ES: proposta de intervenção**. 2022. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

PAOLIELLO, Elizabeth; SANTOS, Lilian Pereira; FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. **Políticas educacionais e curriculares de Goiás: uma crítica imanente no diálogo com a experiência do PIBID de Educação Física da UFG/Catalão**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

PARRA-RINALDI, Ieda; PAOLIELLO, Elizabeth. A Ginástica Geral nos cursos de formação em Educação Física. In: PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008. p. 19-36.

PÉREZ GALLARDO, Jorge. A educação física escolar e a Ginástica Geral com sentido pedagógico. In: PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008. p. 57-78.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521–539, set. 2005.

PPP. **PROJETO político-pedagógico: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF**. Organização: Denise Ivana de Paula Albuquerque *et al.* 2. ed. [São Paulo: s. n.], 2023. 1 recurso online.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SBORQUIA, S. Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estético. In: PAOLIELLO, E. (org.). **Ginástica Geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

SCHIAVON, Laurita; PICCOLO, Vilma Nista. **A Ginástica Vai À Escola**. Movimento, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 131–150, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3572. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3572>. Acesso em: 21 maio. 2025.

SILVA, Ederson Antônio. **Avaliação da aprendizagem em educação física escolar**: delineando uma síntese possível a partir da análise da própria experiência docente. 2020. 299 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SOBRAL, Chrystianne Kerlenn Vanderley. **Avaliação em educação física**: desafios à prática pedagógica do professor na escola. 2020. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2020.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da educação física. 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 9 dez. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da ginástica para todos. In: NUNOMURA, M. (org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 21-48.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 7 dez. 2025.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em educação física escolar: “errar é humano”, mas é fonte de aprendizagem. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2019.

WHITAKER, D. C. A. **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. São Paulo: Letras à Margem, 2002.

APÊNDICE – PLANOS DE AULA

Aula 1

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: - Aproximação com a temática por meio de diálogo inicial e demonstração de vídeos e imagens; - Apresentar o conteúdo em formato de vídeos animados; - Contextualização histórica (conceitos, imagens, - Relações entre ginástica e circo; - Ampliar o conhecimento sobre a ginástica, diferenciando-a de outras manifestações da cultura corporal; - Reconhecimento de algumas habilidades essenciais na ginástica (força, flexibilidade, equilíbrio)
Metodologia: Momento 1: Roda de conversa inicial fazendo o levantamento do que os alunos já sabem sobre o conteúdo a partir de questões norteadoras: o que é ginástica? Onde você aprendeu ou viu sobre a ginástica? Você já fez ginástica? Qual ginástica você conhece? Momento 2: Mostra audiovisual e diálogos em sala de aula Aspectos históricos, origem e conceito de ginástica (Paideia grega, imagens, fontes arqueológicas, vídeos); circo e ginástica Vídeos utilizados: ·Ginástica - Educação Física - https://www.youtube.com/watch?v=lkvCES9xzeg ·História da Ginástica - Aula de Educação Física https://www.youtube.com/watch?v=bqBj9xppFZw&t=136s ·Ginástica - Alguns movimentos básicos - Professora Lilian https://www.youtube.com/watch?v=BF1pufb6oBs ·Cirque du Soleil: Kurios https://www.youtube.com/watch?v=x-1-gLv3aWs&t=32s ·Cirque Du Soleil juggler rola bola Bernard Hazen in La Nouba https://www.youtube.com/watch?v=vnV4Vy7wiNE
Materiais/recursos: equipamento de projeção de imagem/vídeo
Avaliação: Observação
Referências AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar . 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas

Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012.
PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões.** São Paulo: Phorte, 2008.
TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) *In: Democratizando o Ensino da Ginástica:* estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 2

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: -Percepção da relação entre os movimentos naturais e cotidianos do ser humano e a ginástica; - Percepção de relações entre ginástica e circo; -Reconhecimento de algumas habilidades essenciais na ginástica (força, flexibilidade, equilíbrio); -Vivências lúdicas;
Metodologia: Brincadeiras e vivência de movimentos Momento 1: força (flexão de braços): em sala de aula, experimentar o movimento de flexão de braços, primeiro apoiando os joelhos e depois tentando executar o movimento sem o apoio. Posteriormente, discutir sobre as diferentes forças que tiveram que ser empregadas em cada um dos movimentos realizando a conexão com a habilidade força na ginástica. Momento 2: flexibilidade (alongamentos em grupo e espacate): realizar alguns alongamentos junto com as crianças e depois propor encostar na ponta dos pés sem flexionar os joelhos. Depois, propor a brincadeira de colocar o próprio sapato na frente dos dois pés, sem flexioná-las. Discutir sobre flexibilidade. Momento 3: equilíbrio (avião, equilíbrio sobre objetos, rola-rola circense com garrafa pet): executar o movimento “avião”. Depois sobre garrafa pet com água, com a ajuda uns dos outros. Propor o rola-rola. Discutir sobre equilíbrio.
Materiais: Colchonetes, garrafa pet, tábua de madeira
Avaliação: Observação e mediação
Referências AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar. 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas

Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012.
PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.
TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) **Democratizando o Ensino da Ginástica:** estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 3

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: - Percepção de relações entre ginástica e circo; - Vivências lúdicas.
Metodologia: Brincadeiras e vivência de movimentos: explorando movimentos de malabarismo com sacolinhas e bolinhas. Malabares com sacolinhas: https://youtu.be/BI8mFF7UKQ Momento 1: Começar com uma sacolinha, com variações de movimentos, depois ir aumentando o número de sacolinhas por participante. Momento 2: Trocar as sacolinhas por bolinhas. Inicialmente, somente com uma bolinha e variando os movimentos. Depois ir acrescentando mais bolinhas na brincadeira com o objetivo da realização de malabarismo.
Materiais: sacolinhas plásticas, bolinhas
Avaliação: Observação e mediação
Referências AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar . 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012. PAOLIELLO, Elizabeth (org.). Ginástica Geral: experiências e reflexões . São Paulo: Phorte, 2008. TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 4

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental

Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: -Vivências e experimentações de variados movimentos corporais em articulação com o que foi abordado nas aulas 1, 2 e 3; -Autopercepção, reconhecendo, analisando e respeitando as diferenças entre os corpos.
Metodologia: Disponibilização dos materiais utilizados nas aulas 1, 2 e 3; Aula de movimentos livres.
Materiais: Colchonetes, garrafa pet com água, rola-rola, sacolinhas e bolinhas.
Avaliação: Observação e registro
Referências AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar . 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade . Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012. PAOLIELLO, Elizabeth (org.). Ginástica Geral: experiências e reflexões . São Paulo: Phorte, 2008. TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais . Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 5

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: - Proporcionar (re)aproximação com o universo de palavras e conceitos do universo gímnico. - Compreender o conceito de GPT a fim de diferenciá-la das ginásticas de competição. - Apresentação da GPT como possibilidade de acesso/experimentação/estudo da manifestação da cultura corporal.
Metodologia:

Conversas em sala de aula e apresentações audiovisuais: Tipos de ginástica - Competitiva e Não Competitiva, passando por variadas representações da ginástica: Ginásticas competitivas (Feminina e Masculina), Ginástica para Todos (GPT).

Vídeos utilizados:

· Tipos de ginástica - Competitiva e Não Competitiva

<https://www.youtube.com/watch?v=69hG4YPtxXE&t=260s>

· Rebeca Andrade - Apresentação no solo -

<https://www.youtube.com/watch?v=kmOG5Hv-mg&t=27s>

· Melhores momentos do Time Brasil | Ginástica Artística Masculina -

<https://www.youtube.com/watch?v=otm20CsC0OE>

· Ginástica Para Todos: o que é? -

https://www.youtube.com/watch?v=cGJXy_DFKqY&t=1s

· Ginástica Para Todos | Ginástica Geral - O que é? -

<https://www.youtube.com/watch?v=HOA64t3CBRs>

Problematização central:

-Quem pode praticar ginástica?

-Todos conseguem realizar os mesmos movimentos?

-Só existe ginástica competitiva?

-O que muda quando a prática é voltada para apresentação/demonstração e não para competição?

Materiais: Equipamento de projeção audiovisual

Avaliação: Observação e mediação

Referências

AYOUB, Eliane. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. 1 Ed.

Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. **Práticas**

Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade. Anos

iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012.

PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) **Democratizando o Ensino da Ginástica:** estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 6

Tema: Ginástica

Turma: 4º ano – Ensino Fundamental

Professora: Lilian Pereira dos Santos

Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano)

(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.

(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

Objetivos:

-Vivenciar movimentos da ginástica/base gímnica: velas, equilíbrios, roda lateral e pontes;

- Desenvolvimento de habilidades motoras;
- Autopercepção
- Percepção das diferenças entre os próprios corpos, assim como diferenças nas habilidades corporais e a diversidade de possibilidades de movimentos;
- Respeito às limitações e potencialidades de cada um;
- Respeito às diferenças;
- Reconhecimento dos aspectos técnicos dos movimentos.

Metodologia:

1º Momento: Vela

2º Momento: Equilíbrios

3º Momento: roda lateral

4º Momento: pontes

Os estudantes foram incentivados a:

- Identificar quais habilidades estavam mobilizando;
- Ajudar os colegas;
- Perceber progressos pessoais;
- Compreender que nem todos realizariam os movimentos da mesma forma.

Materiais: Colchonetes, tatame de e.v.a

Avaliação: Observação e mediação

Referências

AYOUB, Eliane. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. 1 Ed.

Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade**. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012.

PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) **Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 7

Tema: Ginástica

Turma: 4º ano – Ensino Fundamental

Professora: Lilian Pereira dos Santos

Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano)

(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.

(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

Objetivos:

- Proporcionar (re)aproximação com o universo de palavras e conceitos do universo gímnico.
- GPT como possibilidade de acesso/experimentação/estudo da manifestação da cultura corporal.

Metodologia:

Atividade escrita em grupo e diálogos em sala de aula:

- *Texto*: diálogo com os conceitos já apresentados (origem da ginástica, algumas habilidades essenciais), ampliando para a percepção da GPT (algumas características e fundamentos), ressaltando sua perspectiva inclusiva (texto produzido pela professora).
- *Caça-palavras*: atividade com palavras em destaque no texto (ginástica, corpo, força, flexibilidade, equilíbrio, GPT, todos, arte, cultura, saltos, cambalhotas, rolamentos, estrelas, paradas, música, coreografia, amigos).
- *Desenho para colorir*: variados corpos em movimento; movimentos gímnicos variados.

Materiais: Atividade escrita impressa

Avaliação: Atividade escrita, observação e registro

Referências

AYOUB, Eliane. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. 1 Ed.

Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. **Práticas Pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo, corporeidade. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012.

PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) **Democratizando o Ensino da Ginástica**: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 8

Tema: Ginástica

Turma: 4º ano – Ensino Fundamental

Professora: Lilian Pereira dos Santos

Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano)

(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.

(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

Objetivos:

- Vivenciar a aprender movimentos complexos (parada de dois e de três, rolamentos, reversão).
- Aprender os aspectos técnicos dos movimentos

Metodologia:

Momento1: parada de três

Momento 2: Parada de dois

Momento 3: Reversão

Durante as vivências, convidar os estudantes a observar:

- Quais habilidades estavam sendo mobilizadas;
- Quais dificuldades encontravam;

-Como poderiam apoiar os colegas.
Materiais: Colchonetes, bola de pilates, tatame de e.v.a
Avaliação: Observação e mediação
Referências AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar . 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade . Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012. PAOLIELLO, Elizabeth (org.). Ginástica Geral: experiências e reflexões . São Paulo: Phorte, 2008. TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais . Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 9

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: -Confecção de brinquedo (barangandã), relacionando-o com a ginástica, atrelada a exploração de possibilidades de movimento corporal e uso de materiais alternativos. -Vivências lúdicas - Criação e descoberta de novas possibilidades de se movimentar.
Metodologia: Momento 1: Confecção de brinquedo (barangandã/fita de ginástica; Momento 2: experimentação/manipulação do brinquedo. Momento livre de experimentação, troca, vivência, movimentos, criação, interação e brincadeiras.
Materiais: Fitas de t.n.t, revistas, barbante, fita adesiva
Avaliação: Produção manual, observação
Referências AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar . 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade . Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012. PAOLIELLO, Elizabeth (org.). Ginástica Geral: experiências e reflexões . São Paulo: Phorte, 2008. TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais . Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 10

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: - Perceber o próprio corpo como possibilidade de construção de figuras acrobáticas a partir do encontro com o outro; - Exercício do respeito por si, pelo outro e pelo grupo, de forma lúdica e potente; - Aprofundar a importância do respeito ao outro nas atividades propostas, sobretudo no trabalho coletivo; - Fomentar a respeitosa interação corporal, a colaboração e cooperação para o bom desenvolvimento do trabalho coletivo; - Percepção das diferenças entre os próprios corpos, assim como diferenças nas habilidades corporais e a diversidade de possibilidades de movimentos; - Respeito às limitações e potencialidades de cada um.
Metodologia: Experimentação de figuras acrobáticas em grupo, utilizando colchonetes. 1º Momento: figuras em duplas 2º Momento: figuras em trios 3º Momento: pirâmides humanas
Materiais: Colchonetes
Avaliação: Observação, mediação e registro.
Referências AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar . 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade . Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012. PAOLIELLO, Elizabeth (org.). Ginástica Geral: experiências e reflexões . São Paulo: Phorte, 2008. TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais . Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Aula 11

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução

de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

Objetivos:

- Ampliar a percepção do conceito de GPT;
- Organizar o trabalho em grupo para o trabalho de construção coreográfica de GPT;

Metodologia:

Mostra audiovisual com imagem projetada: apresentações de GPT. Conversas e debates em sala de aula.

Vídeos utilizados:

- Apresentação: Ginástica Geral -

<https://www.youtube.com/watch?v=ND2XIZzKh8Q>

- Gymnaestrada 2015 Unicamp Gynastics Group (UGG) Balance -

https://www.youtube.com/watch?v=HJVtNAjnHNw&list=RDHJVtNAjnHNw&start_radio=1

- Apresentação: Ginástica Geral -

<https://www.youtube.com/watch?v=4Rm79c9Fwbl>

- Festival Ginástica Para Todos -Terceira Idade -

<https://www.youtube.com/watch?v=botYGsg7Xbc>

- Organização do trabalho em grupo.

Questões norteadoras: Chamar atenção para as diversas possibilidades de composições coreográficas, também para organização dos grupos nas apresentações, a articulação temática com a dança, música, som, ritmo, objetos. Chamar atenção para a variedade de movimentos gímnicos, individuais e em grupo.

Materiais: Equipamento de projeção audiovisual

Avaliação: Observação e mediação

Referências:

AYOUB, Eliane. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. 1 Ed.

Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. **Práticas**

Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012.

PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) **Democratizando o Ensino da Ginástica:** estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. **Fundamentos da Ginástica para Todos**. In: NUNOMURA, M. (org.). Fundamentos das ginásticas. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 21-48.

Aula 12

Tema: Ginástica

Turma: 4º ano – Ensino Fundamental

Professora: Lilian Pereira dos Santos

Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano)

(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: - Estudar coletivamente a articulação temática e musical na GPT - Definir juntamente com as crianças o tema e as músicas.
Metodologia: Tema: amizade 1º Momento: Entregar um bilhete para cada criança com uma mensagem sobre a amizade, realizando um momento de reflexão logo em seguida, com espaço para leitura e debates. 2º Momento: Pedir dicas de músicas que possam ser utilizadas na coreografia relacionadas à temática. Ouvir as músicas e discutir junto às crianças.
Materiais/recursos: Bilhete impresso, equipamento de som, acesso à internet
Avaliação: Observação e mediação
Referências: AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar. 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012. PAOLIELLO, Elizabeth (org.). Ginástica Geral: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008. TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da Ginástica para Todos. In: NUNOMURA, M. (org.). Fundamentos das ginásticas. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 21-48.

Aula 13

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: -Trabalho coletivo de construção coreográfica de GPT em grupo. -Ensaio de coreografia -Trabalho em grupo

- Fomentar a criatividade e autonomia.
- Aprender sobre: tempo e espaço, importância da técnica e condições de segurança.
- Solidariedade para com a aprendizagem do grupo.
- Respeito as diferentes possibilidades corporais dos colegas.

Metodologia:

Ensaios de coreografia

Materiais: Colchonetes e tatame de e.v.a

Avaliação: Observação e mediação

Referências:

AYOUB, Eliane. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade**. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012.

PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) **Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. **Fundamentos da Ginástica para Todos**. In: NUNOMURA, M. (org.). Fundamentos das ginásticas. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 21-48.

Aula 14

Tema: Ginástica

Turma: 4º ano – Ensino Fundamental

Professora: Lilian Pereira dos Santos

Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano)

(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.

(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

Objetivos:

- Trabalho coletivo de construção coreográfica de GPT em grupo.
- Ensaios de coreografia
- Trabalho em grupo
- Fomentar a criatividade e autonomia.
- Aprender sobre: tempo e espaço, importância da técnica e condições de segurança.
- Solidariedade para com a aprendizagem do grupo.
- Respeito as diferentes possibilidades corporais dos colegas.

Metodologia:

Ensaios de coreografia

Materiais: Colchonetes e tatame de e.v.a

Avaliação: Observação e mediação

Referências:

AYOUB, Eliane. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. 1 Ed.

Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. **Práticas Pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo, corporeidade. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012.
PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.
TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) **Democratizando o Ensino da Ginástica**: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. **Fundamentos da Ginástica para Todos**. In: NUNOMURA, M. (org.). Fundamentos das ginásticas. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 21-48.

Aula 15

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: Apresentações de coreografia com registro em vídeo; Articular a apresentação com a característica de demonstração da GPT. Fomentar o protagonismo dos estudantes; Estimular a colaboração e cooperação, criatividade e autonomia; Respeito as diferentes possibilidades corporais dos colegas; Articulação temática e musical.
Metodologia: Apresentação de coreografias em sala de aula
Materiais: Tatame de e.v.a.
Avaliação: Observação, mediação e registro.
Referências: AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar . 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas Pedagógicas em Educação Física : espaço, tempo, corporeidade. Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012. PAOLIELLO, Elizabeth (org.). Ginástica Geral: experiências e reflexões . São Paulo: Phorte, 2008. TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) Democratizando o Ensino da Ginástica : estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da Ginástica para Todos . In: NUNOMURA, M. (org.). Fundamentos das ginásticas. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 21-48.

Aula 16

Tema: Ginástica
Turma: 4º ano – Ensino Fundamental
Professora: Lilian Pereira dos Santos
Habilidades (BNCC, 3º ao 5º ano) (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Objetivos: Apresentação audiovisual para a turma e outras turmas convidadas; Proporcionar momento de auto-observação; Fomentar o protagonismo dos estudantes; Articular a apresentação com a característica de demonstração da GPT.
Metodologia: Mostra audiovisual Apreciação das sequencias elaboradas pelos colegas Apreciação da própria produção Mostra audiovisual da produção para outras turmas.
Materiais: Equipamento de projeção audiovisual
Avaliação: Observação
Referências: AYOUB, Eliane. Ginástica Geral e Educação Física Escolar . 1 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade . Anos iniciais do ensino Fundamental, v.9. Erechim: Edelbra, 2012. PAOLIELLO, Elizabeth (org.). Ginástica Geral: experiências e reflexões . São Paulo: Phorte, 2008. TOLEDO, Eliane; COSTA SILVA, Paula Cristina. (Org) Democratizando o Ensino da Ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais . Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da Ginástica para Todos . In: NUNOMURA, M. (org.). Fundamentos das ginásticas. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 21-48.

[illegible]