UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (FCT) - CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

Janayna Cruz Soares

MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: ANÁLISE DOS APRENDIZADOS DE GINÁSTICA ACROBÁTICA ENTRE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Presidente Prudente/SP
2026

JANAYNA CRUZ SOARES

MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: ANÁLISE DOS APRENDIZADOS DE GINÁSTICA ACROBÁTICA ENTRE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional - PROEF, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação Física.

Janayna Cruz Soares
Orientador: Dr. Luiz Rogério Romero
Área de concentração: Educação Física Escolar
Linha de Pesquisa 1: Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente

Presidente Prudente/SP
2026

S676m

Soares, Janayna Cruz

Memórias em movimento : análise dos aprendizados de ginástica acrobática entre estudantes do 5º ano do ensino fundamental / Janayna Cruz Soares. -- Presidente Prudente, 2026

68 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Luiz Rogério Romero

1. Educação Física Escolar. 2. Ginástica Acrobática. 3. Memória. 4. PROEF. 5. Práticas Pedagógicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JANAYNA CRUZ SOARES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 26 de fevereiro de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JANAYNA CRUZ SOARES, intitulada "Memórias em movimento : Análise dos aprendizados de ginástica acrobática entre estudantes do 5º ano do ensino fundamenta

". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. LUIZ ROGERIO ROMERO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT, Profa. Dra. NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT, Prof. Dr. CARLOS AUGUSTO DE CARVALHO FILHO (Participação Virtual) do(a) COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EAD / UNOESTE, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final:_ APROVADA _ (A) _ _ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

gov.br Documento assinado digitalmente
LUIZ ROGERIO ROMERO
Data: 05/03/2026 14:40:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. LUIZ ROGERIO ROMERO

DEDICATÓRIA

À Deus, fonte de toda vida e sabedoria, por ter sido meu sustento em cada m
cansaço e por renovar minhas forças quando os desafios pareciam intransponíveis.
graça, esta jornada não seria possível.

À minha família, pelo apoio incondicional. Ao meu marido, Lucas, pela compreensão e por caminhar ao meu lado, dividindo os pesos e multiplicando as alegrias desta etapa. Aos meus filhos, Pedro e Clara, que são meu maior projeto de vida e a motivação para que eu busque sempre o meu melhor; ver o sorriso de vocês me fez entender que, mesmo diante de todos os desafios e de cada dificuldade enfrentada nesta caminhada, tudo valeu a pena. Vocês são o meu combustível.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Rogério Romero, pela orientação segura, pela confiança depositada em meu trabalho e pelas valiosas partilhas de conhecimento que foram fundamentais para o meu amadurecimento acadêmico e profissional.

À Profa. Dra. Nair, membro da minha banca de avaliação, cujas contribuições e olhar atento foram essenciais para o refinamento e a execução deste trabalho. Sua expertise somou grandemente a esta pesquisa. Sem seu auxilio não seria possível a conclusão desse trabalho.

Aos professores do PROEF/UNESP, pelos ensinamentos e pela dedicação no fortalecimento da Educação Física Escolar em rede nacional.

Ao Prof. Mº Cristian Felix, a quem dedico um agradecimento especial. Seu incentivo constante, sua ajuda infinita e sua generosidade profissional foram pilares para que eu chegasse até aqui. Ter sua parceria foi um privilégio.

Aos meus colegas de turma e de profissão, pelas trocas de experiências, pelos momentos de estudo e pela amizade construída nos encontros e desencontros desta caminhada. Juntos, fortalecemos nossa prática e nossa identidade docente.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, o meu muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nac (PROEF/UNESP) e investiga a permanência dos conhecimentos sobre Ginástica Acrobátic estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente-S objetivo geral foi descrever e analisar os conhecimentos adquiridos pelos discentes após um ano da vivência deste conteúdo como componente do currículo escolar. A metodologia caracterizou-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa do tipo Pesquisa Participante. Utilizou-se também como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado e aplicado entre 22 alunos. Os resultados revelaram que 90,9% dos estudantes possuem um domínio conceitual sólido sobre a modalidade, identificando-a como uma prática coletiva que integra dança e acrobacias. No campo atitudinal, 95,5% dos participantes reconheceram a importância da cooperação e da confiança mútua para a execução das tarefas. Embora a maioria tenha relatado sentimentos positivos, identificou-se que 18,2% dos alunos ainda manifestam nervosismo ou medo de lesões, sugerindo a necessidade de estratégias pedagógicas de acolhimento e progressão técnica. Conclui-se que a sistematização da Ginástica Acrobática na Educação Física Escolar promove a construção de memórias significativas, transformando a percepção corporal e social dos estudantes e legitimando a disciplina como área de conhecimento essencial no currículo básico.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ginástica Acrobática. Memória. PROEF. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research is linked to the Professional Master's Degree in Physical Education in National N (PROEF/UNESP) and investigates the retention of knowledge regarding Acrobatic Gymnastics 5th-grade Elementary School students at a municipal school in Presidente Prudente-SP. The objective was to describe and analyze the knowledge acquired by students one year after experiencing this content as a component of the school curriculum. The methodology was characterized as a field research, with a qualitative approach of the Participant Research type. A structured questionnaire was also used as an instrument for data collection, applied among 22 students The results revealed that 90.9% of the students possess a solid conceptual mastery of the sport, identifying it as a collective practice that integrates dance and acrobatics. In the attitudinal field, 95.5% of the participants recognized the importance of cooperation and mutual trust for the execution of tasks. Although the majority reported positive feelings, it was identified that 18.2% of the students still express nervousness or fear of injury, suggesting the need for pedagogical strategies focused on emotional support and technical progression. It is concluded that the systematization of Acrobatic Gymnastics in School Physical Education promotes the construction of meaningful memories, transforming the students' bodily and social perception and legitimizing the discipline as an essential area of knowledge in the core curriculum.

Keywords: School Physical Education. Acrobatic Gymnastics. Memory. PROEF. Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA NO PROEF: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 10
1 INTRODUÇÃO 13
REFERENCIAL TEÓRICO 18
2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A BUSCA POR PRÁTICAS INOVADORAS 18
2.1 OS DESAFIOS POLÍTICOS, CURRICULARES E DIDÁTICOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 19
2.2 DESAFIOS POLÍTICOS 20
2.3 DESAFIOS CURRICULARES 21
2.4 DESAFIOS DIDÁTICOS 23
2.5 GINÁSTICA ACROBÁTICA 25
2.6 AVALIAÇÃO 29
2.7 OBJETIVOS 31
2.7.1 Objetivo geral 31
2.7.2 Objetivos Específicos 32
2.8 RECURSO EDUCACIONAL 32
2.9 METODOLOGIA 32
2.9.1 Local de estudo 33
2.9.2 Ética na Pesquisa 33
2.9.3 Procedimentos de coleta de dados 34
2.9.4 Procedimentos de análise de dados 34
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO 38
3.1 O "SABER SOBRE" E A CONCEITUAÇÃO DA MODALIDADE 38
3.2 A DIMENSÃO COLETIVA E A COOPERAÇÃO 39
3.3 PERCEPÇÃO DE PRAZER E MOTIVAÇÃO (A DIMENSÃO AFETIVA) 39
3.4 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS 43
CONSIDERAÇÕES FINAIS 45

REFERÊNCIAS **46**
Anexo 1 – Questionário **51**
Anexo 2 – Roteiro Prático **53**
Anexo 3 – Ficha de anotações **59**
TERMO DE ASSENTIMENTO **63**
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **65**

MINHA TRAJETÓRIA NO PROEF: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Minha jornada profissional na Educação Física tem sido marcada por uma busca contínua por aprimoramento e reflexão. Formei-me em Educação Física pela UNESP de Presidente Prudente em 2016, um período que me forneceu as bases teóricas e práticas da área. No entanto, o universo da docência em sua plenitude só se revelou a partir de 2023, quando passei a atuar ativamente na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, dedicando-me à primeira etapa do Ensino Fundamental.

Essa imersão no cotidiano escolar, com seus desafios e recompensas, evidenciou a necessidade de um aprofundamento constante, impulsionando-me a ingressar no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) em 2024.

O PROEF, desde o seu início, tem se mostrado um divisor de águas em minha prática profissional. As disciplinas oferecidas pelo programa têm contribuído significativamente para a ressignificação do meu fazer pedagógico. A abordagem teórica robusta, aliada à discussão de metodologias inovadoras, tem me permitido olhar para a Educação Física não apenas como uma disciplina curricular, mas como um campo de possibilidades para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Um dos pilares do PROEF que mais tem impactado minha atuação é a valorização da Educação Física Escolar como área de conhecimento fundamental para a formação humana. As discussões sobre a importância do movimento, do jogo e da cultura corporal na escola, pautadas em autores como Suraya Darido, têm fortalecido minha convicção sobre o potencial transformador da nossa área.

Darido, com sua vasta produção sobre o currículo da Educação Física, defende a relevância de uma abordagem que contemple a diversidade de manifestações da cultura corporal de movimento, proporcionando aos alunos experiências ricas e significativas. Suas reflexões sobre a necessidade de um currículo contextualizado e alinhado às realidades sociais dos alunos são um guia para a elaboração das minhas aulas, especialmente para as crianças do Ensino Fundamental I, onde o lúdico e o experiencial são essenciais.

Além de Darido, outros autores têm sido cruciais para a expansão da minha compreensão sobre a Educação Física. As perspectivas de João Batista Freire, com sua

pedagogia da autonomia e o enfoque no "saber jogar", ressoam profundamente em minha prática com os anos iniciais. Compreender o jogo como um elemento central no desenvolvimento infantil, que transcende a mera atividade física, é fundamental para o planejamento de aulas que estimulem a criatividade, a cooperação e a resolução de problemas. Da mesma forma, as contribuições de Eliana Ayoub, que explora a dimensão estética e expressiva do movimento, têm me inspirado a pensar em atividades que promovam a sensibilidade e a livre expressão dos alunos, indo além do aspecto puramente motor.

O programa PROEF tem me proporcionado um ambiente de reflexão-ação-reflexão, que considero um dos maiores legados para minha formação. A oportunidade de debater com colegas de diferentes realidades e com professores experientes tem ampliado meu repertório pedagógico e me instigado a questionar e aprimorar minhas abordagens. As disciplinas voltadas à pesquisa em Educação Física Escolar têm sido particularmente relevantes. Elas me instrumentalizaram a desenvolver um olhar mais investigativo sobre minha própria prática, permitindo-me identificar desafios, buscar soluções e, consequentemente, qualificar minhas intervenções.

Especificamente, as disciplinas relacionadas à metodologia do ensino e à avaliação em Educação Física têm sido cruciais para o desenvolvimento de uma prática mais consciente e planejada. Tenho aprendido a formular objetivos de aprendizagem claros, a selecionar estratégias de ensino diversificadas e a utilizar diferentes instrumentos avaliativos que realmente reflitam o processo de aprendizagem dos meus alunos. A compreensão de que a avaliação não deve ser meramente classificatória, mas formativa e diagnóstica, tem transformado minha forma de acompanhar o desenvolvimento das crianças e de ajustar minhas aulas para atender às suas necessidades.

As contribuições positivas do PROEF se estendem também ao incentivo à produção de conhecimento. A exigência de desenvolver uma dissertação sobre minha prática profissional é um convite à sistematização e ao aprofundamento de temas que surgem no dia a dia da escola. Isso me permite não só organizar minhas ideias, mas também contribuir para a área da Educação Física, compartilhando minhas experiências e descobertas. A possibilidade de alinhar a teoria à prática de forma tão imbricada é, sem dúvida, um dos maiores diferenciais do programa.

Em resumo, o PROEF tem sido uma experiência transformadora em minha carreira. Ele não apenas solidificou meus conhecimentos teóricos, mas, e principalmente, me forneceu as

ferramentas e o embasamento necessário para uma prática pedagógica mais qualificada, crítica e engajada. A troca de experiências, o contato com referências importantes da área e a constante reflexão sobre o fazer pedagógico têm me impulsionado a ser uma professora melhor, mais consciente do meu papel na formação de cidadãos e mais comprometida com o potencial educativo da Educação Física Escolar. Minha trajetória no PROEF é a prova de que a formação continuada é o caminho para uma docência de excelência.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a Educação Física escolar tendeu a priorizar o "saber fazer" das práticas corporais em detrimento do "saber sobre" essas práticas (Darido, 2020, p. 30). A autora aponta que a discussão sobre a relação entre teoria e prática na Educação Física escolar é um fenômeno relativamente recente. Nesse contexto, a construção de um fazer docente fundamentado em saberes curriculares, metodológicos e didáticos representa um desafio para os professores, visando superar o abandono ou o desinvestimento pedagógico. Reconhecendo a complexidade dessa tarefa, que demanda um esforço coletivo, este projeto opta por não aprofundá-la, embora sua importância seja inegável para a efetividade de qualquer proposta.

Nesse sentido, promover a articulação entre teoria e prática na Educação Física escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, implica considerar o contexto vivencial, tomando como ponto de partida as experiências concretas das crianças (Freire, 2009), e abordando o movimento humano "a partir do" e "sobre o". Nesse contexto, tematizar o saber fazer e o saber sobre o fazer (Darido, 2020) significa problematizar o movimento, utilizando a realidade dos estudantes, suas vivências sociais e culturais, para que eles se apropriem desse movimento como um conhecimento sistematizado, superando o saber empírico e possibilitando a ação e a transformação da sua realidade por meio de uma compreensão fundamentada (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

A palavra "ginástica" tem suas raízes no grego, originando-se de *gymnastiké*, que descreve a "Arte ou ato de exercitar o corpo para fortificá-lo e dar-lhe agilidade", e de *gimnós*, que significa "nu" ou "despido" (conforme Ferreira, 1986, p. 850). Com uma rica trajetória histórica e cultural, a ginástica já era praticada antes da era cristã, de acordo com Carbinatto (2009). O Renascimento resgatou a preocupação grega com o desenvolvimento integral e a harmonia entre corpo e espírito, ideias que inspiraram os Jogos Olímpicos. No entanto, foi na Idade Moderna, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, que a ginástica ganhou um impulso significativo em sua sistematização e institucionalização do ensino, impulsionada por eventos marcantes como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

No século XIX, a ginástica evoluiu para uma abordagem científica, buscando um corpo em perfeita sintonia com os princípios da ciência e os valores da sociedade burguesa daquele período. Essa transformação marcou uma ruptura: a arte de exercitar o corpo cedeu lugar à ciência do exercício corporal. Consequentemente, o desenvolvimento da ginástica em

diferentes nações gerou métodos variados e sistematizados, com destaque para as abordagens europeias, notadamente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França.

Carbinatto (2009) afirma que os sistemas ginásticos estabeleceram a primeira base institucional para a educação física no ocidente moderno. As escolas Alemã, Sueca, Francesa e Inglesa foram proeminentes nesse cenário. Entre os nomes mais importantes estão Guts Muths e Friedrich-Ludwig Jahn, da Escola Alemã; Henrik Ling, da Escola Sueca; e Francisco Amoros y Ondeano e Georges Demeny, da Escola Francesa. Já a Escola Inglesa teve um papel crucial no desenvolvimento do esporte moderno, direcionando a ginástica para uma vertente mais competitiva. Os métodos Ginásticos desenvolvidos ao longo da história influenciam até os dias de hoje a Ginástica Mundial.

A ginástica, ao ser introduzida e sistematizada no Brasil, especialmente a partir dos séculos XIX e XX, operou como um instrumento de aculturação e imposição da cultura corporal burguesa europeia, conforme analisado por Pierre Normando Gomes-da-Silva. Esse processo visava integrar o corpo brasileiro à lógica do "processo civilizador", que demandava um indivíduo disciplinado, eficiente e moderado, alinhado aos valores da burguesia ascendente. Os métodos ginásticos europeus (sueco, alemão, etc.) priorizavam a retidão, a simetria, a força controlada e a rigidez moral, estabelecendo um padrão corporal que servia como rótulo de civilidade, higiene e ordem.

Essa imposição ocorreu em detrimento e silenciamento das expressões corporais brasileiras preexistentes - notadamente aquelas de matrizes africanas, indígenas e populares -, que eram frequentemente vistas pelas elites como "indisciplinadas", "bárbaras" ou "desorganizadas". A valorização do corpo moldado pela ginástica como ideal de saúde e beleza, portanto, atuou como uma tecnologia social que buscava uniformizar os corpos à imagem europeia. Em suma, a ginástica serviu para desvalorizar a diversidade corporal local e incutir um ideal estético e comportamental importado, essencialmente transformando o corpo em um campo de batalha para a hegemonia cultural.

A Ginástica Para Todos (GPT) funciona como a base para as demais ginásticas, unindo diferentes tipos em uma prática voltada para o lazer e a participação, e não para a competição. Sua natureza educacional a torna ideal para o currículo escolar, pois possui um fundamento gímnico versátil, não exige divisão por idade, sexo ou habilidade, é não competitiva e integra manifestações corporais como jogos e danças.

> Uma modalidade bastante abrangente, fundamentada nas atividades ginásticas, valendo-se de variadas manifestações, como danças, expressões folclóricas e jogos, expressos por meio de atividades livres e criativas. Tem como objetivo central promover o lazer saudável, proporcionando bem estar físico, psíquico e social aos praticantes, favorecendo a performance coletiva, com respeito às individualidades, em busca da auto superação pessoal, sem qualquer tipo de limitação para a sua prática, seja quanto às possibilidades de execução, sexo ou idade, ou ainda quanto à utilização de elementos materiais, musicais e coreográficos, preocupando-se em apresentar, neste contexto, aspectos da cultura nacional, sempre sem fins competitivos (Toledo, Tsukamoto, Carbinatto, 2016, p. 25).

A compreensão da linguagem, segundo Santos e Fuzii (2019), é inseparável da cultura. A Educação Física, ao cunhar o conceito de cultura corporal, abraça essa perspectiva. A cultura corporal de movimento abrange práticas nas quais o corpo se manifesta com uma linguagem própria, carregada de intencionalidade. Desse modo, a Educação Física contextualiza as práticas corporais ao considerar as questões biológicas e humanas da sociedade. Essa abordagem renovada enfatiza os conteúdos por meio da reflexão sobre a cultura corporal, promovendo um conhecimento aprofundado de seus variados aspectos.

Os autores da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física" propõem que a Cultura Corporal constitua o conteúdo a ser explorado e presente nas aulas de Educação Física Escolar. Dentre os elementos dessa cultura estão: jogos, ginástica, lutas, danças, esportes, e ainda atividades que envolvem ritmo e expressão (Soares, et al. 1992).

A ginástica é um conteúdo que consta nas diretrizes educacionais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde integra o conjunto de disciplinas que inclui esportes, jogos, lutas e ginásticas (Brasil, 1997). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é definida como uma unidade temática, sendo subdividida em ginástica geral, de condicionamento físico e de consciência corporal, com a ginástica acrobática sendo classificada como parte da ginástica geral ou ginástica para todos (Brasil, 2017).

Embora esteja presente nesses documentos, a ginástica ainda é pouco explorada no ambiente escolar, apesar de exigir poucos materiais, o que resulta em baixo custo e a possibilidade de ser praticada em diversos tipos de espaço. Sua abordagem pedagógica também é pouco discutida na graduação, dificultando o seu entendimento por parte dos professores de educação física (Merida, 2008).

A insegurança em abordar a ginástica, seja em contextos competitivos ou recreativos como clubes, academias e escolas, é uma realidade para muitos profissionais de Educação Física sem experiência prévia na modalidade. Schiavon e Nista-Piccolo (2007) apontam

diversas razões para essa dificuldade. Entre elas, destacam a carência de metodologias de ensino eficazes, a falta de conhecimento técnico específico sobre as diferentes modalidades gímnicas e a escassez de recursos materiais para a prática. As autoras também ressaltam que a formação inicial em Educação Física muitas vezes contribui para essa lacuna, ao não valorizar adequadamente as atividades extracurriculares que poderiam enriquecer a experiência didática dos futuros profissionais. Além disso, observam que as próprias grades curriculares dos cursos de Educação Física.

> 1. [...] falta um olhar pedagógico sobre essa modalidade esportiva; não há vivências que privilegiem o ato de ensinar Ginástica para crianças e adolescentes, nas quais se interpretem as dificuldades em trabalhar com o conteúdo gímnico (Schiavon; Nista-Picollo, 2007, p. 132).

É imperativo o desenvolvimento de novas iniciativas educacionais que preparem futuros profissionais de Educação Física para o ensino da Ginástica, fornecendo-lhes a base de conhecimento necessária para atuar na modalidade (Schiavon e Nista-Piccolo, 2007) Para aumentar a segurança e aprimorar a formação desses educadores, Schiavon e Nista-Piccolo (2007) sugerem uma série de ações. Entre elas, destacam a oferta de programas de formação (em cursos e universidades) que transmitam o conhecimento técnico dos elementos gímnicos.

Além disso, propõem a apresentação de métodos de ensino para essas técnicas, incentivando os profissionais a desenvolverem suas próprias abordagens pedagógicas. É crucial também fornecer um vasto repertório para o planejamento de aulas, sublinhando que 'boas aulas exigem planejamento, estudo contínuo, atualização, dedicação e justificativas sólidas' (Schiavon e Nista-Piccolo, 2007 p. 148).

Outras estratégias incluem a criação de soluções para adaptar o ensino da Ginástica às condições específicas de cada ambiente de trabalho, a orientação sobre a utilização de materiais alternativos, dicas para a elaboração de coreografias, a promoção de debates sobre os desafios encontrados e a proposição de caminhos para superar ou mitigar as dificuldades. A percepção do prazer no aprendizado da Ginástica pode, assim, se tornar um elemento motivador para ambos, profissionais e alunos. “Propostas ensinadas numa perspectiva lúdica, com finalidades educativas, as quais respeitam aspectos importantes da individualidade dos alunos, podem aumentar a vontade de aprender mais” (Schiavon e Nista-Piccolo, 2007, p. 10).

A troca de experiências entre profissionais pode enriquecer substancialmente o saber construído em universidades, cursos e programas de formação de treinadores. Assim, um

educador plenamente capacitado para o ensino da ginástica deve ir além da segurança nos conteúdos, cultivando também a criticidade e a inventividade ao longo de seu percurso formativo. “Quando o/a professor/a tem o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e de como deve ensinar, pode transformar suas ideias em uma prática possível, inclusive criando alternativas de materiais” (Schiavon e Nista-Piccolo, 2007, p. 17).

Dessa forma, a presente pesquisa almeja não apenas gerar conhecimento teórico sobre a prática da ginástica acrobática no ambiente escolar, mas também propor intervenções práticas e de avaliação que possam enriquecer a experiência dos alunos, promovendo um aprendizado significativo e transformador.

Através desta pesquisa, busca-se entender como a ginástica acrobática pode ser integrada ao currículo escolar, quais desafios e oportunidades surgem nesse processo e de que maneira essa prática pode contribuir para a formação de um ambiente escolar mais inclusivo e dinâmico.

REFERENCIAL TEÓRICO

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A BUSCA POR PRÁTICAS INOVADORAS

> *Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).*

A prática docente em Educação Física escolar enfrenta múltiplos e complexos desafios, como a falta de infraestrutura material adequada, condições de trabalho precárias, formações iniciais que nem sempre preparam para a realidade escolar e dificuldades no acesso e domínio de diferentes modelos e estratégias de ensino (Machado et al., 2010; Souza; Nascimento; Fensterseifer, 2018).

Diante desse contexto, observam-se diferentes posturas entre os professores. González (2020) identifica três categorias de atuação docente: (1) práticas tradicionais, marcadas pela centralidade do ensino do esporte e pela subordinação aos códigos esportivos (rendimento, seleção, competição, com pouca ou nenhuma tematização) e pelo desenvolvimento da aptidão física; (2) abandono docente ou desinvestimento pedagógico, em que a aula se torna um tempo livre, com os alunos escolhendo o que fazer ou não, ou em que o professor apenas administra os materiais, sem intervenções pedagógicas; e (3) práticas inovadoras, em que os professores buscam tematizar os conteúdos específicos da área, considerando as dimensões do conhecimento e promovendo a reflexão sobre as representações sociais das práticas corporais no contexto dos alunos.

Machado et al. (2010) ressaltam que os fatores que influenciam essas diferentes formas de atuação são diversos e complexos, abrangendo desde a postura pessoal do professor até a compreensão do papel da Educação Física pelos diferentes atores do espaço escolar.

As práticas inovadoras caracterizam-se pela articulação do fazer pedagógico com o currículo escolar, pela diversidade, sistematização e progressão dos conteúdos, pelo envolvimento e participação de todos os alunos, e por um processo de avaliação alinhado com os objetivos do componente curricular (Fensterseifer; Silva, 2011). Nesse contexto, o professor de Educação Física comprometido com sua prática pedagógica enfrenta o desafio de buscar meios para implementar tais práticas inovadoras em suas aulas. Um desafio complexo, porém,

indispensável. Compartilho da visão de Franck, Fensterseifer e Banhara (2023, p. 7), que afirma: "[...] o risco de estar realizando um 'trabalho de Sísifo' está sempre presente, porém mais assustador seria aceitar a barbárie com naturalidade".

Rezer e Fensterseifer (2008) apontam três ferramentas essenciais para a implementação de práticas inovadoras: a necessidade pedagógica de reunir diferentes conhecimentos para organizar o processo didático, a necessidade de um maior domínio conceitual dos fenômenos abordados e a necessidade de o professor se afirmar como sujeito ao buscar a autoria de sua prática docente.

Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018) destacam que o perfil de atuação profissional pode variar entre as categorias mencionadas (desinvestimento e práticas inovadoras) em função de fatores como o tipo de formação inicial e seus desdobramentos, a formação continuada, a cultura escolar (especialmente em relação à Educação Física), fatores atitudinais e fatores profissionais. Os autores também enfatizam a importância do trabalho coletivo para enfrentar essa questão. Nesse sentido, a busca por práticas inovadoras em Educação Física escolar é um campo em construção, que não está fechado ou definido, e que exige dos professores elementos que se apresentam como desafios nos âmbitos político, curricular e didático.

2.1 OS DESAFIOS POLÍTICOS, CURRICULARES E DIDÁTICOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A prática docente em Educação Física no contexto escolar apresenta desafios e dilemas. A partir do movimento de renovação da Educação Física escolar, que ocorreu no final da década de 1980, houve uma mudança na compreensão dos objetivos e do papel dessa disciplina na escola. Essa mudança representou uma ruptura com a concepção tradicional, que via a Educação Física como um espaço para o ensino de esportes e/ou o desenvolvimento da aptidão física, com foco no exercício. Em vez disso, a área passou a buscar (em um processo ainda em desenvolvimento) sua legitimação como um componente curricular com claras intenções formativas (González; Fensterseifer, 2009). Os autores destacam ainda que:

> [...] esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade auto atribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas. Assim, na nossa compreensão, a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver (González; Fensterseifer, 2009, p. 12).

Para construir um projeto educacional em Educação Física que atenda às expectativas de inovação dentro dos preceitos apresentados anteriormente, as práticas docentes devem articular os documentos oficiais, a realidade social e as dimensões do conhecimento das práticas corporais abordadas. Essa articulação deve se materializar no projeto político-pedagógico da escola (Moreira; Pereira, 2009) e exige do professor conhecimentos e habilidades que se configuram como desafios políticos, curriculares e didáticos (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Embora apresentados separadamente, esses desafios são imbricados e complementares.

2.2 DESAFIOS POLÍTICOS

No âmbito dos desafios políticos, diversos fatores influenciam as decisões das políticas públicas educacionais nos países, abrangendo a formação do indivíduo, os objetivos educacionais, o currículo e a didática. Observa-se uma forte influência do capitalismo na formação do sujeito, especialmente o poder exercido pelas nações economicamente mais fortes.

As agendas de instituições que, em princípio, deveriam priorizar a formação de nações justas, que potencializem o desenvolvimento integral do indivíduo, são orientadas por políticas neoliberais que atendem às demandas do mercado capitalista (Libâneo, 2016). O autor também destaca como essa agenda impacta a organização dos currículos nacionais, visando o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e a manutenção do *status quo*, apresentada como oportunidades para a emancipação do sujeito.

Em contraposição, propõe-se a compreensão da função social da escola como espaço de aprendizagem e o papel da Educação Física nesse projeto, que busca a formação de uma sociedade republicana e democrática, onde o bem comum prevaleça sobre o interesse particular e onde os diferentes grupos sociais e identitários compartilhem ideais coletivos (Bagnara; Fensterseifer, 2019; Boscatto; Bagnara; Lang, 2023). Fensterseifer e González (2013) ressaltam que a Educação Física deve ser concebida como um espaço para a tematização das práticas corporais e suas representações sociais, proporcionando oportunidades que vão além da experiência e da vivência motora, visando a compreensão das tradições sociais e, ao mesmo tempo, a formação de concepções sobre a sociedade do futuro.

A concepção de escola e de Educação Física no contexto escolar, ou seja, a compreensão e o entendimento de suas finalidades e objetivos, são elementos fundamentais para a estruturação do projeto de sociedade que se pretende desenvolver. Nesse sentido, o professor de Educação Física não é um agente neutro nessas decisões, pois, como Paulo Freire nos lembra, educar é sempre um ato político (Paulo; Trombetta, 2021).

A escola e a Educação Física, ao tematizar/problematizar questões relacionadas ao respeito nas relações sociais em seu contexto, contribuem para uma compreensão mais ampla desses temas. É importante considerar também que essa responsabilidade não é exclusiva da escola, e compreender seu papel central na construção do conhecimento (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Dessa forma, a Educação Física deve ser entendida como um espaço para a tematização das manifestações culturais, evidenciando a pluralidade de sentidos e significados, com o objetivo de promover a emancipação humana e formar cidadãos capazes de intervir na vida pública.

> A partir do momento em que a escola assume e tematiza as contradições dos diversos conhecimentos e assuntos por ela tratados, desnaturalizando-os, permite aos estudantes “ampliar a janela”, “aumentar a lente” através da qual enxerga e compreende o mundo (Bagnara e Fensterseifer, 2019, p. 49).

A dimensão política constitui uma premissa para as dimensões curricular e didática, demandando que o professor desenvolva uma reflexão contínua. O propósito dessa reflexão é analisar se sua prática pedagógica se orienta para a manutenção da organização social em sua forma atual, com suas características e contradições, ou se seu projeto de educação e Educação Física busca promover a transformação social. Veremos adiante que esse processo não ocorre de forma isolada no ambiente escolar, sendo necessário que se materialize nos documentos orientadores e seja construído coletivamente.

2.3 DESAFIOS CURRICULARES

Um dos principais desafios enfrentados pela Educação Física em termos de currículo é conquistar seu espaço como disciplina essencial dentro da proposta educacional, em vez de ser vista apenas como uma atividade complementar (Darido, 2020; Maldonado; Silva; Miranda, 2014). Nesse sentido, a prática pedagógica encontra respaldo em um conjunto de documentos legais, que incluem a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os

Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

A implementação da Base Curricular Nacional, com sua forte influência política, representa um marco importante no cenário curricular. Originária de um pressuposto da Constituição de 1988, essa base tinha como objetivo definir um conjunto de aprendizagens mínimas para os alunos. Sua implementação foi um processo extenso, que se materializou nos documentos oficiais já mencionados e culminou na BNCC atualmente em vigor. É fundamental reconhecer que esse processo, apesar de suas virtudes, também apresentou falhas em seu caráter democrático.

A elaboração desse documento normativo para todas as redes de ensino do país sofreu um corte abrupto na participação e contribuição entre a segunda e a terceira versão, coincidindo com o contexto político conturbado do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Esse fato gerou críticas contundentes ao documento final (Impolcetto; Moreira, 2023). Tais embates no âmbito coletivo revelam aspectos de uma democracia ainda frágil, fortemente marcada pela herança colonialista e escravocrata da sociedade brasileira, onde os direitos individuais frequentemente se sobrepõem aos direitos coletivos.

Apesar das dificuldades e críticas que cercaram sua criação, compartilhamos da opinião de Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) sobre a relevância de sua proposição. A formulação de uma base curricular que estabeleça expectativas de aprendizagem para cada ano escolar representa um instrumento significativo para assegurar a busca por uma educação de qualidade de forma universalizada em todo o país. No caso da Educação Física, a BNCC busca contribuir com os alunos para o acesso a um amplo leque de práticas corporais, na busca de evitar que fiquem restritos às escolhas ou preferências individuais dos professores.

Em consonância com os documentos oficiais, o projeto curricular de Educação Física deve estar alinhado com os objetivos da escola, por meio do projeto político-pedagógico (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Essa exigência estabelece um diálogo direto com a dimensão política, demandando que os professores aprofundem seus conhecimentos em debates conceituais e críticos sobre a Educação e a Educação Física e suas finalidades. Nesse contexto, a articulação da Educação Física com o projeto político-pedagógico assume um papel de destaque.

Moreira e Pereira (2009) ressaltam que a elaboração e implementação desse projeto devem ocorrer de forma coletiva e colaborativa, envolvendo desde os atores principais (professores e alunos) até a gestão escolar, considerando a concepção de indivíduo e sociedade, bem como os aspectos avaliativos relevantes para a realidade escolar. Os autores ainda argumentam que:

> A adesão do professor de Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico deve ocorrer pelo trabalho desenvolvido na disciplina, seja em sala de aula, quadra ou outros espaços, como uma ação que integre e contemple as necessidades previstas no Projeto. Esse compromisso se efetiva com uma ação profissional comprometida que, consequentemente, se estenderá aos alunos (Moreira; Pereira, 2009, p. 37).

No contexto da Educação Física escolar, existem outros elementos curriculares de grande importância que precisam ser incorporados tanto ao projeto político-pedagógico específico da área quanto à prática pedagógica dos professores. Dentre eles, destacam-se: a necessidade de superar a predominância do esporte no ambiente escolar; o estabelecimento de um compromisso com uma gama mais ampla de conteúdos, que vá além da simples experimentação; a concepção da prática pedagógica como uma atividade de análise crítica das dimensões sociais e culturais envolvidas; e a valorização do conhecimento teórico, com uma distribuição equilibrada do tempo dedicado à teoria e à prática, e o reconhecimento de que a construção teórica é possível mesmo durante as atividades práticas na quadra (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

Além disso, os autores apontam que o planejamento para a tematização de um determinado conhecimento exige: a compreensão das potencialidades e limitações inerentes a esse conhecimento, a análise da relação entre esse conhecimento e o contexto sociocultural, e o desenvolvimento de aulas que sejam coerentes com os objetivos de produção de conhecimento. Nesse sentido, o foco deve se deslocar da mera reprodução para o questionamento, buscando oferecer aos alunos as condições necessárias para confrontar, ressignificar e construir formas mais elaboradas de conhecimento.

2.4 DESAFIOS DIDÁTICOS

Iniciamos este ponto enfatizando a necessidade de conectar com os desafios políticos e curriculares já discutidos, a fim de viabilizar um trabalho didático comprometido e eficaz, uma vez que: “[...] entendemos que a qualidade da intervenção pedagógica realizada na Educação Física escolar possui relação direta com o comprometimento e a seriedade com os quais o planejamento didático-pedagógico foi realizado” (Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 90-91).

Para que o planejamento em Educação Física não se limite a uma simples listagem de atividades práticas, é essencial que as ações didáticas estabeleçam conexões significativas entre os conteúdos abordados, o projeto político-pedagógico da escola e os objetivos educacionais voltados para a formação integral do aluno e para a construção de uma sociedade mais justa. Essa articulação deve ser fundamentada em referenciais teóricos sólidos (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

O domínio do trabalho pedagógico, que envolve a pedagogização dos conteúdos, a estruturação curricular e a elaboração do projeto político-pedagógico, possibilita uma intervenção pedagógica eficaz, conforme enfatizam Bagnara, Fensterseifer e Silva (2021), ao destacarem esse trabalho como um elemento central da formação inicial dos professores. Nesse sentido, os autores sugerem algumas ações didáticas que podem contribuir para a integração do componente curricular Educação Física com o projeto político-pedagógico da escola:

- Organizar os conhecimentos em unidades didáticas que serão tematizadas ao longo dos anos escolares, garantindo uma progressão em nível de complexidade e uma perspectiva de continuidade e complementariedade entre elas.
- Variar o tempo destinado a cada unidade didática, considerando que alguns conhecimentos serão tematizados na perspectiva do "saber para praticar" (com maior tempo dedicado à tematização e unidades didáticas mais extensas) e outros na perspectiva do "praticar para conhecer" (com menor tempo dedicado, como forma de vivenciar e experimentar). Em ambos os casos, é fundamental levar em consideração as dimensões corporais e conceituais do conhecimento.
- Promover a autonomia e a capacidade de análise crítica dos alunos por meio da utilização de diferentes estratégias e recursos didáticos.
- Adotar processos avaliativos que estejam alinhados com essa perspectiva multidimensional.

Carlan, Domingues e Kunz (2009) também abordam aspectos didáticos relevantes, destacando a necessidade de ir além da dimensão instrumental, sem desconsiderar sua importância; a importância de que a apropriação do mundo por meio da cultura corporal esteja

articulada com o "saber fazer", de modo que a prática seja ressignificada pela teoria; e a importância da apropriação de uma base teórica que sustente a prática pedagógica.

Para organizar um planejamento que contemple as múltiplas dimensões dos saberes ou conhecimentos, é necessário pensá-lo em diferentes níveis de abrangência. Inicialmente, no nível macro, que corresponde ao planejamento para a Educação Básica como um todo ou para uma de suas etapas; em seguida, no nível meso, que se refere ao plano anual de ensino; e, finalmente, no nível micro, que engloba as unidades didáticas e os planos de aula (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Além disso, é fundamental adotar um caminho metodológico coerente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Correia (2011) aponta para a existência de uma multiplicidade de concepções, modelos e abordagens da Educação Física que se fundamentam em diferentes bases teóricas, o que gera tensões e contradições entre elas, decorrentes de distintas linhas teóricas e pedagógicas. A escolha por uma determinada concepção, modelo ou abordagem é influenciada por aspectos discutidos anteriormente nos campos político e curricular.

A culminância de todo esse processo é o planejamento das aulas. O ato de planejar é uma condição fundamental para o sucesso do trabalho docente e requer a reflexão sobre o objetivo a ser alcançado e a articulação com os documentos oficiais, especialmente com o projeto político-pedagógico (Moreira, 2009). O autor enfatiza que o conhecimento da realidade é o ponto de partida para a organização do planejamento, que envolve a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos, a escolha dos procedimentos e recursos didáticos e a elaboração dos processos avaliativos, culminando na estruturação do plano de aula. Após essa etapa de preparação, ocorre a aplicação do plano, que gera um processo avaliativo contínuo, capaz de retroalimentar e aprimorar o plano elaborado.

Com base no aprofundamento e na apropriação desses três elementos que se apresentam aos professores como desafios (políticos, curriculares e didáticos), será possível implementar práticas pedagógicas inovadoras que permitam ampliar as discussões sobre os documentos oficiais e, ao mesmo tempo, promover a construção significativa do conhecimento pelos alunos, capacitando-os a compreender, intervir e transformar sua realidade social.

2.5 GINÁSTICA ACROBÁTICA

A Ginástica Acrobática (GA) é uma modalidade competitiva que, segundo diversos autores, se caracteriza por uma combinação de força, equilíbrio, flexibilidade e agilidade, executada de forma cooperativa em pares ou grupos.

De acordo com Gallardo e Azevedo (2007), na ginástica acrobática, cada integrante do grupo assume um papel específico devido às suas características físicas e técnicas. Os termos mais comuns para esses papéis são:

- **Base:** É o atleta que sustenta as figuras acrobáticas, geralmente com o intermediário e/ou o volante sobre ele. Em figuras dinâmicas, a base lança e recepciona de forma segura. Para ter sucesso, a base precisa de grande noção de responsabilidade e, inicialmente, pode contar com auxílio de treinadores ou equipamentos. Eventualmente, deverá realizar os exercícios sem ajuda, exigindo atenção redobrada e confiança no parceiro para evitar acidentes graves. O tamanho da base deve ser compatível com suas responsabilidades, e uma base de grande estrutura com bom tônus muscular transmite confiança e facilita a manutenção de figuras de equilíbrio e potência em exercícios dinâmicos.
- **Volante:** Geralmente está em cima da base, sendo motivado e estimulado por ela.
- **Intermediário:** Em trios, geralmente auxilia nos exercícios dinâmicos, apoiando a base e o volante.

O volante é o integrante do grupo que executa os movimentos acrobáticos, seja apoiado na base ou no intermediário, ou após ser lançado por eles. É crucial que o volante tenha uma constituição física pequena e, principalmente, leve, o que facilita os movimentos dinâmicos que envolvem lançar, segurar e sustentar.

Ao contrário da base, o volante não necessita de grande massa muscular, mas sim de boa flexibilidade, coordenação muscular e alto tônus muscular, além de ser tecnicamente muito hábil.

Em apresentações ou competições, o volante é o centro das atenções devido à amplitude e agilidade de seus exercícios. Ele precisa ser muito corajoso para realizar movimentos como paradas de mãos ou equilíbrios em grandes alturas, voos de até 6 metros e mortais ou piruetas sem proteção, exigindo total confiança nos seus companheiros.

O intermediário é o integrante mais versátil em trios e quartetos na ginástica acrobática. Ele pode atuar tanto como base quanto como volante nos exercícios.

Em trios, o intermediário geralmente assume o papel de segunda base, aumentando a força do grupo e melhorando os resultados em exercícios dinâmicos, pois a força de lançamentos e recepções é significativamente ampliada.

Em quartetos, são escolhidas duas bases distintas (uma principal e uma menor), dois intermediários e um volante bem leve.

As composições dos grupos são:

- **Duplas:** formadas por uma base e um volante (em duplas mistas, o homem é geralmente a base e a mulher o volante).
- **Trios:** formados por uma base, um intermediário e um volante.
- **Quartetos:** formados por uma base, dois intermediários e um volante.

Gallardo e Azevedo (2007) enfatizam que os integrantes de um grupo de ginástica acrobática se diferenciam em tamanho, capacidade técnica e física. Por isso, a modalidade classifica seus praticantes em funções como base, volante e, em trios e quartetos, o intermediário. O base é o elemento mais forte e estável, que sustenta os demais, enquanto o volante é mais leve e executa os movimentos de equilíbrio e lançamentos no ar. O intermediário auxilia nas sustentações e lançamentos.

Merida, Nista-Piccolo e Merida (2008) destacam o grande valor pedagógico da ginástica acrobática, mesmo que, na época de seus estudos, fosse pouco explorada academicamente. Eles apontam que a prática da GA contribui para o desenvolvimento da coordenação estática e coletiva, equilíbrio, força e resistência muscular localizada, cooperação, autonomia, prazer e autoconfiança.

A ginástica acrobática tem suas raízes nas acrobacias, que surgiram com o desenvolvimento e a popularização do circo no século XVII. Contudo, foi apenas em 1973 que foi criada a Federação Internacional de Esportes Acrobáticos (IFSA), passando a fazer parte dos jogos mundiais. Vinte e cinco anos depois, essa federação se fundiu com a Federação Internacional de Ginástica (FIG) (Borella, 2005). No Brasil, existem confederações e federações locais que promovem a prática da ginástica acrobática, que mistura elementos da

dança, da ginástica de solo e acrobacias. Essa modalidade pode ser praticada tanto em competições quanto em apresentações demonstrativas. Pode ser realizada com ou sem aparelhos e exige grande preparação física, técnica e psicológica (Borella, 2005).

A ginástica acrobática utiliza elementos coreográficos e é baseada em três princípios fundamentais: a construção de figuras e pirâmides humanas, a aplicação de componentes de dança, saltos e piruetas, e a realização de acrobacias que demandam força, flexibilidade e equilíbrio para transitar entre as figuras (Merida; Nista-piccolo; Merida, 2008). Nas competições, as apresentações podem ser divididas em categorias como dupla (mista, feminina ou masculina), trio (feminino) ou quarteto (masculino). Os movimentos rítmicos podem incluir mortais, que são saltos impulsionados pelos colegas, além de exercícios que exigem força e equilíbrio, como as figuras humanas, e exercícios individuais, como saltos e giros – alguns dos quais são realizados de forma sincronizada.

Dentro de cada grupo, os participantes desempenham funções diferentes: o “base” é o que fica na base da figura, fornecendo sustentação e projetando os outros; o “intermediário” auxilia na sustentação e no lançamento do volante, e o “volante” ou “top” executa os equilíbrios e mortais, ficando no topo das pirâmides (Merida, 2008).

Confederação Brasileira de Ginástica (2007): um esporte dinâmico que desenvolve coragem, força, coordenação motora, flexibilidade, habilidades de salto e equilíbrio. A apresentação em par ou grupo requer alta confiança e cooperação, realizando encadeamentos de figuras acrobáticas coletivas, estáticas ou dinâmicas, com exercícios de habilidade e destreza, de aprendizado rápido e fácil.

Dessa forma, a inserção da ginástica acrobática no ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento da autoconfiança, confiança mútua, autonomia e cooperação entre os alunos. Além disso, pode auxiliar no aprimoramento das capacidades físicas, da percepção espaço-temporal, e estimular a criatividade e a capacidade rítmica na elaboração de coreografias. Como apontam Fernandes et al. (2022), frente à diversidade da cultura corporal de movimento, é fundamental quebrarmos os paradigmas da monotonia e apresentarmos modalidades pouco exploradas, despertando o interesse dos alunos em praticá-las.

A ginástica oferece benefícios importantes para as crianças em diversas áreas, permitindo o desenvolvimento da consciência corporal, da autonomia, além de auxiliar no trabalho das limitações físicas, na correção postural e na adaptação das capacidades físicas

musculares, articulares e funcionais (Dallo, 2007; Gerling, 2009). Para alcançar esses resultados, é fundamental buscar estratégias pedagógicas que abordem outras dimensões da ginástica, assim como realizar estudos que identifiquem as razões para sua pouca aplicação (Moura et al., 2014; García et al., 2016), considerando-a uma prática relevante, especialmente quando associada aos conceitos de brincar e movimentar-se.

Os benefícios dessa prática incluem o desenvolvimento de noções espaço-temporais, esquematização corporal, controle motor, flexibilidade, coordenação estática e coletiva, equilíbrio, força, resistência muscular localizada, cooperação, autonomia, prazer e autoconfiança (Almeida, 1994; Astor, 1954). Além disso, a prática da ginástica proporciona experiências corporais enriquecedoras para a cultura do movimento humano, e ao associar a ginástica acrobática aos conceitos de brincar e movimentar-se, é possível criar um ambiente mais dinâmico e inclusivo, capaz de despertar o interesse dos alunos por atividades físicas e promover o desenvolvimento integral dos mesmos (Almeida, 1994; Gallahue; Ozmun, 2005).

2.6 AVALIAÇÃO

Diante dos atuais desafios que dificultam a melhoria da qualidade da educação, a avaliação se destaca como um conjunto de conhecimentos essenciais para a prática docente, pois se configura como uma ferramenta de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, ao abordar a avaliação no contexto escolar, é necessário pensar em decisões que visem aprimorar o ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Refletir sobre como orientar a avaliação nesse sentido exige considerar o objetivo de avaliá-la e questionar as funções que ela desempenha.

Luckesi (2005) ressalta que a função da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, com o objetivo de apoiar a tomada de decisões que visem à melhoria do desempenho do aluno. Nesse sentido, a avaliação, conforme o autor, é um processo contínuo e dinâmico. Ao buscar formas para que todos possam aprender o necessário para seu desenvolvimento, ela se caracteriza como inclusiva. Sendo inclusiva, a avaliação se configura, antes de tudo, como um ato democrático. O autor ainda enfatiza que o ato de avaliar, estando voltado para alcançar o melhor resultado possível, requer a disposição de aceitar a realidade

como ela se apresenta, seja ela positiva ou negativa, agradável ou desagradável. A prontidão para acolher essa realidade é, portanto, o ponto de partida para qualquer prática avaliativa.

Dentro desse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar é vista como um ato afetivo, sendo descrito por Luckesi (2005) como "o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)", representando um estado psicológico contrário ao da exclusão. Conforme Hoffmann (1993), "a avaliação é uma reflexão contínua sobre a realidade e um acompanhamento passo a passo do aluno em sua jornada de construção do conhecimento". Assim, o avaliador, em seu papel, não se assusta com a realidade, mas observa-a de maneira atenta; não a julga (aprova/reprova), mas a contempla, buscando compreendê-la na sua essência e, a partir disso, criar estratégias para superar os obstáculos e ampliar as possibilidades, com o intuito de garantir a aprendizagem.

Luckesi (2005), ao refletir sobre a distinção entre o conceito de avaliação da aprendizagem e a realidade observada nas escolas, argumenta que, em vez de avaliar, o que de fato ocorre nas instituições escolares são exames. Isso porque as dificuldades dos alunos não são diagnosticadas de maneira a orientar uma intervenção apropriada, mas, sim, são classificadas com o intuito de definir a aprovação ou reprovação. Segundo o autor, "a prática do exame, ao operar com os recursos de aprovação/reprovação, inevitavelmente leva à política da reprovação, que tem sido o mais consistente pretexto para o fracasso escolar" (Luckesi, 2005, p. 19). Na avaliação, o que se faz não é julgar ou classificar, mas sim diagnosticar e intervir para melhorar o desempenho dos alunos.

Contudo, a realidade escolar frequentemente se desvia desse ideal, sendo criticada por Luckesi (2005) por realizar exames em vez de avaliações. Essa prática do exame opera com a lógica de classificação (aprovação/reprovação), falhando em diagnosticar as dificuldades para uma intervenção apropriada e tornando-se o "mais consistente pretexto para o fracasso escolar". Complementando essa crítica, Romão (2002) levanta o dilema crucial: "Avaliação: Inclusão ou Exclusão?", argumentando que a avaliação tradicional e classificatória é um poderoso mecanismo de exclusão social que serve à lógica de seleção do sistema, em vez de focar no desenvolvimento pleno do aluno. Dessa forma, a avaliação se torna verdadeiramente inclusiva e democrática apenas quando abandona a função de julgamento para assumir a função diagnóstica e interventiva.

A análise de Hoffmann (1993) sobre a contradição entre o que é dito e o que é efetivamente praticado por alguns professores aponta que a ação classificatória e autoritária da avaliação ainda persiste nas escolas. A autora destaca que essa postura está diretamente relacionada à visão de avaliação que o educador possui, a qual é influenciada por sua trajetória como aluno e como docente. O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem.

Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (Hoffmann, 2001, p. 47). Nesse sentido, Luckesi (2005, p. 30) declara: "Em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames (...)". "(...), hoje, no papel de educadores, repetimos o padrão".

Para Vasconcellos (1998), a avaliação é um processo global que envolve a reflexão sobre a prática, com o objetivo de identificar os avanços e dificuldades, e, a partir dessas constatações, planejar as decisões para as futuras atividades didáticas. Nesse sentido, a avaliação deve acompanhar o aluno em sua jornada de desenvolvimento, atuando como uma ferramenta que facilita a aprendizagem.

De maneira semelhante, Hoffmann (2001) vê a ação avaliativa como uma análise cuidadosa e abrangente das respostas do aluno diante de qualquer situação de aprendizagem, sendo fundamental compreendê-la como um acompanhamento contínuo de sua trajetória.

Furlan (2007), por sua vez, afirma que a avaliação só adquire significado quando utilizada com o propósito de conhecer melhor o aluno e obter informações que permitam uma educação escolar mais conectada com a realidade e inserida em um contexto específico.

2.7 OBJETIVOS

2.7.1 Objetivo geral

Descrever e analisar os conhecimentos sobre Ginástica Acrobática entre estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista, após um ano de vivência deste conteúdo como componente do Currículo escolar.

2.7.2 Objetivos Específicos

- Identificar os principais conceitos e habilidades sobre ginástica acrobática que os alunos manifestam**;**
- Descrever como as experiências práticas influenciaram a aprendizagem dos alunos e em sua vida fora do âmbito escolar;
- Identificar contribuições dos alunos para o oferecimento de uma Unidade Didática de ginástica acrobática para futuras turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.
- Analisar a implementação de uma sequência didática de avaliação das práticas e conhecimentos em Ginástica Acrobática para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

2.8 RECURSO EDUCACIONAL

Sistematização de uma Sequência Didática de avaliação das práticas e conhecimentos em Ginástica Acrobática para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

2.9 METODOLOGIA

Para a presente pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo Pesquisa Participante. Segundo Paulo Freire (1968), esta opção permite um engajamento ativo dos alunos, professores e comunidade escolar, promovendo situações de interação, conhecimentos, experiências e ambiente colaborativo. Nesta perspectiva, o processo favoreceu a escuta aos participantes, permitiu que suas percepções e vivências sobre a ginástica acrobática fossem fundamentais para a análise e desenvolvimento do estudo.

Freire (1968) acreditava que o conhecimento é construído através do diálogo horizontal entre educadores e educandos, pesquisadores e participantes. A escuta atenta e o respeito pelas experiências dos participantes são pilares de sua filosofia. Na sua pesquisa, isso significa valorizar as falas, percepções e vivências dos alunos, professores e da comunidade escolar sobre a ginástica acrobática. A pesquisa não deve ser apenas um exercício intelectual, mas sim um processo que leve a mudanças concretas na realidade estudada. Ao envolver ativamente os

participantes, sua pesquisa tem o potencial de gerar ações e intervenções no ambiente escolar relacionadas à ginástica acrobática. Freire defendia que a educação deve levar à conscientização, ou seja, à compreensão crítica das estruturas de poder e das desigualdades sociais. Ao dar voz aos participantes e valorizar suas perspectivas, sua pesquisa pode contribuir para que eles desenvolvam uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à ginástica acrobática e seu papel na comunidade escolar.

O estudo contou com um componente quantitativo referente as manifestações coletadas via questionários. Estes dados foram sistematizados em tabelas com estatística descritiva e valores absolutos e relativos.

2.9.1 Local de estudo

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do interior de São Paulo com uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Foram adotados como critérios de inclusão:

a-) ser estudante regularmente matriculado no 5º ano do ensino fundamental;

b-) assinatura do termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis;

c-) assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos estudantes;

Como critério de exclusão foi adotada a frequência mínima de 70% no período de desenvolvimento da unidade didática no currículo.

Após o aceite da direção da escola e aprovação do Comitê de Ética, foi entregue na reunião de pais e mestres o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, assim como apresentação dos procedimentos de pesquisa. Todos os alunos e pais participantes desta pesquisa foram informados dos benefícios e riscos previstos no TCLE e TALE. desta forma, assinaram o (TALE).

2.9.2 Ética na Pesquisa

Todo o processo foi conduzido em conformidade com as normas éticas de pesquisa, garantindo a proteção dos participantes. Destaca-se que o presente estudo foi aprovado pelo

Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e cadastrada na Plataforma Brasil, sob o número 87573325.6.0000.5402 e parecer 7.608.800.

2.9.3 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta, foram utilizadas as aulas de Educação Física, dentro da matriz curricular dos estudantes. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário (anexo 1) e roteiro (anexo 2) para observações diretas durante as aulas. Soma-se ainda a utilização de uma ficha de anotações (anexo 3) para descrever o desenvolvimento das aulas.

2.9.4 Procedimentos de análise de dados

Os dados utilizados obtidos com a ficha de anotações (anexo 3) foram analisados com a utilização da técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 2010).

A Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin em sua obra de 2010, "Análise de Conteúdo", é uma metodologia de pesquisa amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais para analisar a comunicação em suas diversas formas. Ela busca extrair informações e significados de mensagens, sejam elas verbais (escritas ou orais), gestuais, figurativas, documentais ou diretamente provocadas.

Bardin propõe um método rigoroso e sistemático para a análise de dados textuais e, por extensão, de outros tipos de comunicação, visando a objetividade e a inferência de resultados. O processo de Análise de Conteúdo de Bardin geralmente envolve três fases principais:

1. **Pré-análise:**
   - **Leitura flutuante:** É o primeiro contato com o material a ser analisado, uma leitura geral para ter uma visão do todo e para que as primeiras impressões surjam.
   - **Constituição do corpus:** Seleção e organização dos documentos a serem analisados. O corpus deve ser pertinente aos objetivos da pesquisa e deve ser exaustivo o suficiente para permitir as inferências desejadas.
   - **Formulação das hipóteses e objetivos:** Definição clara do que se busca investigar e das questões que a análise de conteúdo poderá responder.

- **Elaboração de indicadores:** Identificação de categorias ou temas iniciais que podem surgir do material.

2. **Exploração do Material (Codificação):**

- Esta é a fase central da análise, onde o material é sistematicamente trabalhado.
- **Codificação:** Transformação dos dados brutos do texto em unidades de registro (segmentos de conteúdo a serem categorizados) e unidades de contexto (o ambiente ou o sentido mais amplo da unidade de registro). A codificação pode ser feita por meio de critérios como frequência de palavras, presença/ausência de temas, etc.
- **Categorização:** Agrupamento das unidades de registro em categorias ou classes, com base em critérios de similaridade, relevância e pertinência aos objetivos da pesquisa. As categorias devem ser mutuamente exclusivas (um elemento não pode pertencer a mais de uma categoria) e exaustivas (todos os elementos devem ser categorizados). As categorias podem ser definidas a priori (com base na teoria) ou a posteriori (emergindo do próprio material).

3. **Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação:**

- Nesta fase, os dados codificados e categorizados são submetidos a operações estatísticas simples (contagem de frequências, por exemplo) ou a análises qualitativas mais aprofundadas.
- **Tratamento dos resultados:** Organização e apresentação dos dados de forma a torná-los "falantes" e compreensíveis.
- **Inferência:** É o processo de deduzir algo sobre o contexto de produção ou recepção da mensagem a partir da análise do seu conteúdo. A análise de conteúdo permite inferências sobre emissores (quem produziu a mensagem), receptores (a quem a mensagem se destina e como pode ser interpretada) e o contexto social mais amplo.
- **Interpretação:** É o momento em que o pesquisador, com base nos resultados obtidos e em seu referencial teórico, discute e atribui sentido aos achados, confrontando-os com as hipóteses iniciais e aprofundando a compreensão do fenômeno estudado.

Principais características e contribuições da Análise de Conteúdo (Bardin):

- **Objetividade e rigor:** Busca minimizar a subjetividade do pesquisador através da sistematização das etapas e da criação de critérios claros de categorização.

- **Versatilidade:** Pode ser aplicada a uma ampla gama de materiais comunicacionais, desde entrevistas, documentos, diários, até imagens e vídeos.
- **Inferência:** Permite ir além da descrição do conteúdo manifesto, buscando inferir sobre as intenções, valores, crenças e o contexto dos produtores das mensagens.
- **Qualitativa e/ou Quantitativa:** Embora seja frequentemente associada à pesquisa qualitativa, a Análise de Conteúdo também pode incorporar elementos quantitativos, como a contagem de frequências de certas categorias.
- **Relevância para as Ciências Humanas:** É uma ferramenta valiosa para entender fenômenos sociais, culturais, psicológicos e educacionais, ao permitir a análise aprofundada das formas de comunicação e seus significados.

A análise de dados do questionário foi composta por sistematização das respostas quantitativas e distribuição em frequência relativa e absoluta. A avaliação prática teve análise realizada pela classificação estratificada conforme se apresenta a seguir:

i) Realiza a ação integralmente

ii) Realiza a ação parcialmente

iii) Não realiza a ação

Resultados Encontrados na Intervenção

A análise dos dados coletados com os 22 alunos do 5º ano demonstrou que:

- **Domínio Conceitual (Saber sobre):** 90,9% dos estudantes (20 de 22) identificam corretamente a ginástica acrobática como uma prática que integra ginástica, dança e acrobacias em equipe. Além disso, 81,8% reconhecem seus componentes fundamentais, como pirâmides humanas e equilíbrio.
- **Compreensão da Coletividade:** Quase a totalidade (95,5%) compreende que a modalidade deve ser praticada em duplas ou grupos.
- **Dimensão Atitudinal e Confiança:** 95,5% dos participantes destacaram que o trabalho em grupo é essencial para melhorar a confiança entre colegas e a **Experiência Afetiva:** 68,2% sentiram-se confortáveis e confiantes durante as práticas. No entanto, um subgrupo de 18,2% relatou nervosismo ou medo de se machucar, o que aponta para a importância da progressão técnica segura no planejamento docente.
- **Percepção de Valor:** 86,4% consideram a atividade divertida por permitir o aprendizado de movimentos diferenciados e o trabalho em equipe.

- **Interesse Futuro:** O maior desejo de aprendizagem para o ano seguinte é a construção de "pirâmides humanas" (54,5%), seguido por novos saltos e acrobacias.

Os dados quantitativos foram extraídos de um questionário estruturado (Anexo 1) e sistematizados por meio de estatística descritiva (valores absolutos e relativos). Para as questões abertas e observações, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, permitindo a categorização temática das percepções dos alunos.

No que se refere ao domínio conceitual da modalidade, os dados revelam um índice expressivo de retenção de conhecimento entre os estudantes do 5º ano após um ano da intervenção prática. Constatou-se que 90,9% dos alunos (20 de 22) definiram corretamente a Ginástica Acrobática, identificando-a como uma prática coletiva que integra elementos da ginástica, da dança e de acrobacias. Além disso, a identificação dos componentes técnicos (acrobacias, pirâmides humanas e equilíbrio) obteve 81,8% de acertos, o que demonstra que a aprendizagem não se restringiu apenas ao 'fazer' motor, mas consolidou-se como um saber cognitivo duradouro.

Segundo a perspectiva da 'memória em movimento' adotada nesta pesquisa, esses dados sugerem que a vivência corporal significativa, aliada à contextualização teórica nas aulas de Educação Física, permitiu que os discentes construíssem uma base sólida sobre a cultura corporal. A pequena margem de erro ou confusão com outras modalidades (como a ginástica de aparelhos) reforça que as características específicas da ginástica acrobática - especialmente seu caráter coletivo e coreográfico - tornaram-se marcas distintivas no repertório de conhecimentos desses estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através do questionário revelam que o processo de ensino-aprendizagem da ginástica acrobática com o 5º ano foi além da experimentação motora, alcançando uma compreensão conceitual sólida da modalidade. Ao identificarem a ginástica como uma prática de equipe que integra dança e acrobacias, os alunos demonstram ter desenvolvido o 'saber sobre' defendido por Darido (2020), o que caracteriza uma prática pedagógica inovadora que rompe com o desinvestimento pedagógico. Essa apropriação do conhecimento sistematizado é fundamental para que o estudante compreenda o movimento como linguagem e cultura, e não apenas como exercício físico isolado.

O presente estudo, avaliou como foco principal a análise dos conhecimentos adquiridos após um ano de vivência da ginástica acrobática.

3.1 O "SABER SOBRE" E A CONCEITUAÇÃO DA MODALIDADE

Os alunos superaram a barreira do "apenas fazer" e agora possuem domínio conceitual. Foi encontrado um total de 90,9% dos alunos definem corretamente a ginástica acrobática como uma mistura de ginástica, dança e acrobacias em equipe. Além disso, 81,8% identificam pirâmides humanas e equilíbrio como componentes centrais.

Isso demonstra que a prática pedagógica atingiu o objetivo de tematizar o "saber sobre" a prática corporal. Assim como define Darido (2020), os alunos não apenas executaram movimentos, mas se apropriaram do conhecimento sistematizado, superando o saber puramente empírico.

Quadro 1 - O "SABER SOBRE" E A CONCEITUAÇÃO DA MODALIDADE

O "SABER SOBRE" E A CONCEITUAÇÃO DA MODALIDADE	
Alunos que definem a ginástica acrobática como uma mistura de ginástica, dança e acrobacias em equipe	90,9%
Alunos que identificam pirâmides humanas e equilíbrio como componentes centrais	81,8%

Fonte: realizado pela própria autora

3.2 A DIMENSÃO COLETIVA E A COOPERAÇÃO

Este é um ponto forte nos dados e se alinha perfeitamente com a proposta de práticas inovadoras.

Foi encontrado o total de 95,5% dos alunos que reconhecem que a prática é feita em duplas ou grupos. Mais do que isso, 95,5% afirmam que o trabalho em grupo melhora a confiança e a execução dos movimentos.

Assim como defende João Batista Freire (2009), o fato de os alunos valorizarem a confiança e a colaboração indica que a ginástica acrobática funcionou como um elemento central para o desenvolvimento da cooperação e resolução de problemas, indo além do aspecto puramente motor. A modalidade cumpriu o papel de "performance coletiva com respeito às individualidades" citado por Toledo et al. (2016).

Quadro 2 - A DIMENSÃO COLETIVA E A COOPERAÇÃO

A DIMENSÃO COLETIVA E A COOPERAÇÃO	
Alunos que reconhecem que a prática é feita em duplas ou grupos	95,5%
Alunos que afirmam que o trabalho em grupo melhora a confiança e a execução dos movimentos	95,5%

Fonte: realizado pela própria autora

3.3 PERCEPÇÃO DE PRAZER E MOTIVAÇÃO (A DIMENSÃO AFETIVA)

Passando a abordar como os alunos se sentem em relação ao conteúdo, um total de 86,4% acha a atividade divertida porque permite o trabalho em equipe. No entanto, um ponto de atenção é que 18,2% sentiram "nervosismo e medo de se machucar".

Segundo nos mostra Schiavon e Nista-Piccolo (2007) as propostas lúdicas aumentam a vontade de aprender.

Também é importante destacar a importância da segurança técnica e do papel do professor em criar alternativas que minimizem a insegurança e medo citado por alguns alunos, transformando o desafio em superação pessoal e em uma oportunidade para desenvolvimento.

Ao analisar o processo de aprendizagem da ginástica acrobática, é imperativo discutir as limitações encontradas, que se manifestam tanto na dimensão afetiva quanto na técnica. Embora a maioria dos estudantes tenha relatado conforto (68,2%), a existência de 18,2% de alunos que sentiram nervosismo e medo de sofrer lesões (Tabulação, Q8) constitui uma limitação significativa que merece reflexão pedagógica.

Este receio pode estar associado à natureza da modalidade, que exige a sustentação do peso do colega e a elevação do centro de gravidade em pirâmides humanas. Como aponta Ayoub (2003), a ginástica na escola lida com o corpo em situações não quotidianas, o que naturalmente desperta inseguranças. Pedagogicamente, esta limitação indica que, embora o conteúdo tenha sido democratizado, a progressão pedagógica e o uso de materiais de amortecimento (colchões) e técnicas de 'ajuda' são variáveis críticas que podem não ter sido suficientes para anular a ansiedade de uma parcela da turma.

Outra limitação observada refere-se à heterogeneidade da turma. Enquanto 54,5% dos alunos demonstram prontidão para avançar para pirâmides mais complexas, uma minoria (9,1%) ainda considera a atividade 'muito difícil' (Tabulação, Q9). Esta discrepância sugere que o tempo de um ano letivo, embora suficiente para a retenção da memória conceitual (o 'saber sobre'), pode ser insuficiente para que todos os alunos alcancem o mesmo nível de competência motora (o 'saber fazer'), respeitando os limites biológicos e psicológicos individuais.

Por fim, a memória de alguns alunos (13,6%) mostrou-se lacunar quanto aos sentimentos vivenciados no ano anterior, o que aponta para a necessidade de registros mais sistemáticos por parte dos estudantes (como diários de bordo) para fortalecer a conexão entre a experiência vivida e a reflexão sobre o aprendizado.

As implicações práticas deste estudo sugerem que a Ginástica Acrobática, quando tratada como conteúdo sistematizado, oferece uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento da confiança interpessoal. Para o docente, os resultados indicam que a organização de aulas baseada em pequenos grupos (duplas e trios) não só facilita a aprendizagem técnica, como também serve de estratégia para a inclusão de alunos com diferentes níveis de habilidade, desde

que os protocolos de segurança e ajuda mútua sejam rigorosamente ensinados para mitigar o medo identificado em 18,2% da amostra.

Em suma, a análise das 'Memórias em Movimento' dos estudantes do 5º ano revela que a ginástica acrobática, quando integrada ao currículo de forma continuada, deixa de ser uma atividade de 'recreação' para se tornar um conhecimento corporal consolidado. A elevada taxa de acerto nas questões conceituais (acima de 80%) confirma que a escola é um espaço legítimo de alfabetização gímnica.

As limitações identificadas — especificamente o medo relatado por 18,2% dos alunos e a percepção de dificuldade por 9,1% — não devem ser interpretadas como barreiras, mas como indicadores pedagógicos. Elas sugerem que o ensino da ginástica acrobática na rede pública deve ser pautado por três pilares fundamentais para futuras aplicações:

1. **Diferenciação Pedagógica:** A oferta de funções variadas (bases, volantes e ajudas/seguranças) permite que o aluno que sente medo participe ativamente do grupo sem ser exposto a riscos percebidos como excessivos.
2. **Cultura de Segurança Coletiva:** A implicação prática mais forte deste estudo é que a confiança no colega (apontada por 95,5% da turma) é o melhor equipamento de segurança. O professor deve investir tempo na construção de vínculos de responsabilidade mútua antes de avançar para pirâmides complexas.
3. **Continuidade Curricular:** O desejo manifestado pelos alunos de aprender 'novas pirâmides' (54,5%) e 'novos saltos' demonstra que o interesse pelo conteúdo é progressivo. Isso justifica a manutenção da ginástica nos anos subsequentes (6º ano em diante), evitando o 'abandono' de conteúdos que ocorre frequentemente na transição de ciclos.

Conclui-se que a sistematização das memórias destes alunos valida a proposta de uma Educação Física que valoriza o processo histórico e afetivo do aprender. Ao registrar o que os alunos levam consigo após um ano. Esta dissertação oferece um roteiro para que outros docentes possam transformar o medo inicial em superação coletiva, garantindo que o movimento gímnico permaneça como uma memória positiva e estruturante na vida escolar.

A partir das evidências colhidas e das lacunas observadas durante esta pesquisa, vislumbram-se caminhos para futuras investigações e intervenções pedagógicas no campo da ginástica escolar:

1. **Aprofundamento Técnico e Progressão:** Dado que mais da metade da turma (54,5%) manifestou o desejo de aprender 'novas pirâmides humanas', sugere-se a elaboração de estudos que acompanhem a progressão desses alunos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Seria relevante investigar como o aumento da complexidade técnica das figuras acrobáticas influencia a autoconfiança e a percepção de competência motora dos adolescentes.
2. **Exploração de Elementos Acrobáticos Dinâmicos:** O interesse expressivo por 'novos saltos e acrobacias' aponta para uma demanda por elementos dinâmicos da ginástica. Trabalhos futuros poderiam focar no ensino de saltos e elementos de solo (como estrela, rodante e saltos coreográficos), analisando como a integração entre a acrobacia estática (pirâmides) e a dinâmica (saltos) impacta a motivação dos estudantes a longo prazo.
3. **Tecnologia e Memória:** Como este trabalho focou nas 'memórias em movimento', sugere-se a utilização de recursos audiovisuais (como a gravação e análise de vídeos das próprias performances pelos alunos) como estratégia pedagógica. Investigar se o feedback visual auxilia na superação do medo (identificado em 18,2% dos alunos) e na melhoria da consciência corporal seria uma contribuição valiosa.
4. **Estudos Comparativos de Gênero e Inclusão:** Sugere-se pesquisar como meninos e meninas percebem as diferentes funções na ginástica acrobática (bases e volantes) com o passar dos anos, e como essa modalidade pode continuar sendo uma ferramenta de equidade e inclusão em turmas com maior heterogeneidade física."

Quadro 3 - PERCEPÇÃO DE PRAZER E MOTIVAÇÃO (A DIMENSÃO AFETIVA)

PERCEPÇÃO DE PRAZER E MOTIVAÇÃO (A DIMENSÃO AFETIVA)	
Alunos que acham a atividade divertida porque permite o trabalho em equipe	86,4%
Alunos que sentiram "nervosismo e medo de se machucar"	18,2%

PERCEPÇÃO DE PRAZER E MOTIVAÇÃO (A DIMENSÃO AFETIVA)	
Alunos quem relataram conforto com a prática das atividades	68,2%
Alunos que demonstraram prontidão para avançar para pirâmides mais complexas	54,5%
Alunos que consideraram a atividade como "muito difícil"	9,1%
Alunos que demonstraram sentimentos vagos com a experiência vivida	13,6%

Fonte: realizado pela própria autora

3.4 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

A partir da análise das memórias dos estudantes e dos anseios manifestados por eles ao final deste ciclo, emergem possibilidades para futuras investigações e intervenções pedagógicas:

Progressão e Complexidade Técnica: Dado que a maioria dos alunos (54,5%) expressou o desejo de aprender 'novas pirâmides humanas', sugere-se o desenvolvimento de pesquisas-ação que acompanhem a progressão desses mesmos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O foco seria entender como o aumento da complexidade das figuras acrobáticas impacta a percepção de autoeficácia e a manutenção da confiança coletiva construída no 5º ano.

Integração de Elementos Dinâmicos: O interesse significativo por 'novos saltos e acrobacias' (conforme apontado na Questão 10) sinaliza uma demanda discente por elementos dinâmicos da ginástica. Trabalhos futuros poderiam investigar métodos de ensino que integrem a segurança das figuras estáticas à técnica dos saltos e rolamentos, analisando como essa combinação influencia a motivação de alunos que inicialmente relataram medo (18,2%).

Tecnologias Digitais como Suporte à Memória: Como este estudo centrou-se nas 'memórias em movimento', uma sugestão valiosa seria investigar o uso de ferramentas digitais (como a gravação e análise de vídeos das próprias performances) como estratégia de *feedback*. Seria relevante observar se o ato de se enxergar em movimento auxilia na superação de barreiras psicológicas e na consolidação de memórias motoras mais precisas.

A Ginástica como Ferramenta de Gestão de Conflitos: Considerando que 95,5% dos alunos reconheceram que o trabalho em grupo melhora a confiança, sugere-se a aplicação da ginástica acrobática em contextos escolares com altos índices de indisciplina ou exclusão social, visando mensurar o potencial da modalidade na melhoria das relações interpessoais e na redução do bullying."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as memórias e os aprendizados de estudantes do 5º ano acerca da ginástica acrobática, após um ano de vivência dessa prática. Ao finalizar este percurso, é possível afirmar que o objetivo central foi plenamente atingido, revelando que a sistematização desse conteúdo no currículo escolar produz marcas profundas e positivas no desenvolvimento dos alunos.

Os dados demonstraram que a ginástica acrobática, longe de ser apenas uma atividade de execução motora, consolidou-se como um campo de conhecimento teórico e social. O domínio conceitual apresentado pela quase totalidade da turma (90,9%) prova que a escola cumpriu o seu papel de alfabetização gímnica. No entanto, o achado mais significativo reside na dimensão atitudinal: a compreensão de que o movimento acrobático depende intrinsecamente do "outro". A confiança e a cooperação não foram apenas conceitos abstratos, mas experiências corporais vividas e lembradas.

As limitações observadas, como o medo e o nervosismo relatados por uma minoria, não diminuem o valor da proposta. Pelo contrário, elas humanizam o processo de ensino e apontam para a necessidade de uma pedagogia do acolhimento, onde o limite individual é respeitado dentro da construção coletiva. A pesquisa revelou que o "medo de se machucar" é superado justamente pelo fortalecimento dos laços de confiança em equipe.

Como contribuição para o PROEF e para a comunidade acadêmica, esta dissertação reforça que a Educação Física Escolar deve ser entendida como um processo de construção de memórias. "Memórias em Movimento" não é apenas um título, mas a constatação de que o que se ensina na quadra hoje torna-se parte da identidade social do aluno amanhã.

Espera-se que este estudo inspire outros docentes a explorarem a ginástica acrobática, não como um conteúdo de exceção, mas como uma prática regular e potente, capaz de ensinar que, para subir mais alto (seja numa pirâmide humana ou na vida), o apoio e a segurança do colega são fundamentais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antônio. Ginástica Acrobática: iniciação na escola e no clube. **Revista Horizonte**, Lisboa, v. 11, n. 62, p. 28, jul./ago. 1994.

ASTOR, Charles. **Metodologia do ensino da Ginástica Acrobática**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954.

BAGNARA, Ivan Carlos.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na escola: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2019.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel; LANG, Affonso Manoel Righi. Elaboração curricular da Educação Física nos Institutos Federais: enfrentamentos, reflexões e sistematizações. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 205-213, 2023. Disponível em: < https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10301?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 15. Fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BORELLA, Douglas Roberto. **Elaboração, aplicação e avaliação de um programa de ensino de ginástica acrobática sob a ótica da inclusão.** 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96112, 2016. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2016v28n48p96/32565/156474?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 05. Fev. 2026.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CARBINATTO, Michele Viviene. **Os métodos ginásticos e a constituição da educação física escolar no Brasil.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARLAN, Dario; DOMINGUES, Raquel; KUNZ, Jaqueline. A dimensão teórico-prática na Educação Física escolar: desafios para o "saber fazer". **Motrivivência**, Florianópolis, v. 21, n. 41, p. 15-28, 2009. Disponível em: < https://revistas.ufg.br/fef/article/view/7674?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 06. Fev. 2026.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: saberes docentes. Ensaio, **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte,** São Paulo, v. 25, n. 6. p. 13-17. nov. 2011. Disponível em: < http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/5_RBEFE_v25_supl6_nov2011_ensaio_2.pdf> . Disponível em: 06. Fev. 2026.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física escolar:** implicações para a prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2020.

DALLO, Alberto R. **Ginástica como ferramenta pedagógica:** o movimento como agente de formação. São Paulo: EdUSP, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaiando o "novo" em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119–143, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wFBmNBzZMv5KsfdVQzDzJbb/?lang=pt>. Acesso em: 05. Fev. 2026.

FERNANDES, Maria Petrília Rocha; CISNE, Mabel Dantas Noronha; NASCIMENTO, Kessiane Fernandes; TORRES, Aline Lima; FERREIRA, Heraldo Simões. Os saberes produzidos nos processos formativos em Educação Física para a saúde na escola: o estado da questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1977-1993, 2022. Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16580?utm_source=chatgpt.com >. Acesso em: 06. Fev. 2026

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANCK, Marciane; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; BAGNARA, Ivan Carlos. Educação Física escolar e a efetivação da Base Nacional Comum Curricular: a perspectiva dos professores. **Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 692-711, 2023. Disponível em: < https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2175?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 02. Fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

REIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar:** convergências e divergências. São Paulo: Annablume, 2007.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez; AZEVEDO, Lúcio Henrique Rezende. **Fundamentos básicos da ginástica acrobática competitiva.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GARCÍA, C. A.; MENEGUCI, J.; ZAGHI, F.; DAMIÃO, R.; SIMÕES, R. Educação física escolar: a presença da pesquisa-ação. **Educación Física y Deporte,** v. 35, n. 2, p. 403-426, 2016. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/7174?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 06. Fev. 2026.

GERLING, Ilona E. **Teaching Children's Gymnastics:** Spotting and Securing. Meyer & Meyer Sport, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física escolar: possibilidades e limites de uma prática pedagógica crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 203-220, 2009. Disponível em: <https://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/929/539/0>. Acesso em: 06. Fev. 2026.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física escolar: saberes e práticas pedagógicas.** Porto Alegre: Mediação, 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lech. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade/Mediação, 1993.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 27, p. e15228, 2023. DOI: 10.51283/rc.27.e15228. disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228?utm_source=chatgpt.com>. acesso em: 02. Fev. 20265.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Thiago Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida. Intervenção pedagógica em Educação Física: fatores que influenciam as formas de atuação docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 91-112, 2010. Disponível em: < https://www.redalyc.org/journal/4399/439962413006/?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 05. Fev. 20265.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Pesquisas sobre a Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 1373-1395, 2014. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46072>. Acesso em: 03. Fev. 2026.

MERIDA, Marcos. **Ginástica para todos:** reflexões sobre sua prática pedagógica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MERIDA, Fernanda; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MERIDA, Marcos. Redescobrindo a ginástica acrobática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 155–180, 2008. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5755?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 06. Fev. 2026.

MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física escolar:** fundamentos, políticas e prática docente. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. A educação física na construção do projeto político pedagógico da escola. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação física escolar:** desafios e propostas 1. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p. 21-42.

MOURA, Diego Luz; ANTUNES, Marcelo Moreira. Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 835-848, 2014. Disponível em: < https://revistas.ufg.br/fef/article/view/24681/pdf>. Acesso em: 02 . fev. 2026.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A intervenção pedagógica em Educação Física: o compromisso com a aprendizagem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 179-196, 2008. Disponível em: < https://revistas.ufg.br/fef/article/view/4960/4540>. Acesso em: 06. Fev. 2026.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: inclusão ou exclusão? EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/292?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 06. Fev. 2026.

SANTOS, Barbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fabio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019. Disponível em: < https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/7346?utm_source=chatgpt.com >. Acesso em: 06. Fev. 2026.

SOUZA, Sinara Pereira de; NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p143?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 06. Fev. 2026.

SCHIAVON, Laurita Marconi; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. A ginástica vai à escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 131-150, 2007. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/3572/1971/0?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 02. Fev. 2026.

SOARES, Carmen Lúcia. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO, Marcia Harumi; CARBINATTO, Michele Viviene. **Ginástica para todos:** fundamentos e possibilidades**.** São Paulo: Phorte, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1998.

Anexo 1 – Questionário

Objetivo: Avaliar seus conhecimentos sobre ginástica acrobática adquiridos no ano anterior.

1. O que é ginástica acrobática?

( ) Uma modalidade esportiva onde se fazem movimentos com aparelhos.

( ) Uma prática que mistura ginástica, dança e acrobacias realizadas em equipe.

( ) Um tipo de ginástica realizada apenas no solo, sem saltos.

( ) Não sei.

2. Quais são os principais componentes da ginástica acrobática?

( ) Dança e saltos.

( ) Acrobacias, pirâmides humanas e equilíbrio.

( ) Movimentos com corda e argolas.

( ) Exercícios de alongamento e flexibilidade.

3. A ginástica acrobática é praticada:

( ) Sozinho(a).

( ) Em duplas ou grupos.

( ) Somente com aparelhos como barras e argolas.

( ) Não sei.

4. Quais são as funções de cada integrante de uma apresentação de ginástica acrobática?

( ) "Base", "intermediário" e "volante" são os nomes das funções, sendo que:

a) O "base" é o que fica no topo das pirâmides.

b) O "intermediário" ajuda na sustentação e projeta os outros.

c) O "volante" é o que fica na base e sustenta os outros participantes.

( ) Verdadeiro

( ) Falso

( ) Não sei.

5. Você já praticou ginástica acrobática na escola?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não lembro

6. Quais tipos de movimentos você lembra de ter feito durante as aulas de ginástica acrobática?

( ) Pirâmides humanas

( ) Saltos e piruetas

( ) Movimentos com aparelhos (como cordas ou bastões)

( ) Não fiz nenhum desses movimentos

7. Na ginástica acrobática, qual é a importância de trabalhar em grupo?

( ) Não é necessário trabalhar em grupo, pois cada pessoa faz os movimentos sozinha.

( ) Trabalhar em grupo ajuda a melhorar a confiança entre os colegas e a execução dos movimentos.

( ) Não sei.

8. Como você se sentiu durante a prática de ginástica acrobática no ano passado?

( ) Confortável e confiante.

( ) Nervoso(a) e com medo de me machucar.

( ) Não participei muito das atividades.

( ) Não lembro como me senti.

9. Você acha que a ginástica acrobática pode ser uma atividade divertida na escola? Por quê?

( ) Sim, porque permite trabalhar em equipe e aprender movimentos diferentes.

( ) Não, porque é muito difícil e exige muito esforço.

( ) Não sei, nunca participei.

( ) Outro (escreva sua resposta).

10. O que você gostaria de aprender mais sobre ginástica acrobática neste ano?

( ) Como fazer pirâmides humanas.

( ) Aprender novos saltos e acrobacias.

( ) Como melhorar o equilíbrio.

( ) Não tenho interesse em aprender mais sobre isso.

( ) Outro (escreva sua resposta).

Anexo 2 – Roteiro Prático

Roteiro Prático de Aula de Educação Física: Análise e Realização de Posturas de Ginástica Acrobática

Objetivo: Desenvolver a percepção corporal, o trabalho em equipe e a criatividade dos alunos por meio da análise e reprodução de posturas de ginástica acrobática, culminando na elaboração de uma coreografia simples.

Público-alvo: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Material necessário:

- Fichas desenhadas com posturas de ginástica acrobática (pirâmides humanas, acrobacias, posturas de equilíbrio etc.). (Em anexo)
- Tatames e colchonetes para a segurança
- Música (parte da coreografia).
- Espaço amplo (quadra)

1. Introdução e Aquecimento

Objetivo: Preparar o corpo dos alunos para a prática de ginástica acrobática e explicar a dinâmica da atividade.

Aquecimento geral:

- Comece com uma corrida leve ao redor da quadra, seguida de exercícios de alongamento (braços, pernas, pescoço e tronco).
- Realize alguns exercícios de mobilidade articular para soltar os músculos e evitar lesões.

Explanação sobre ginástica acrobática:

- Explique brevemente o que é ginástica acrobática, destacando a importância das posturas e acrobacias que envolvem trabalho em equipe e força.
- Mostre exemplos de posturas acrobáticas (pode-se utilizar as fichas desenhadas (em anexo) como referência visual para os alunos).

2. Análise das Fichas de Posturas

Objetivo: Analisar posturas de ginástica acrobática e discutir os elementos que as compõem.

Divisão da turma:

- Divida os alunos em pequenos grupos de 3 a 4 pessoas.

Distribuição das fichas:

- Entregue a cada grupo uma ficha com uma postura desenhada de ginástica acrobática. As posturas podem incluir pirâmides humanas, acrobacias, posturas de equilíbrio ou combinações de diferentes elementos.

Análise das posturas:

- Solicite que os alunos observem a postura na ficha, discutam em grupo como ela é formada e quais os movimentos ou habilidades são necessários para realizá-la.
- Pergunte a cada grupo sobre o que acham que seria necessário em termos de força, flexibilidade e coordenação para executar a postura corretamente.

Reforço teórico:

- Explique brevemente como cada postura contribui para o desenvolvimento da força, equilíbrio e coordenação, destacando a importância de cada elemento dentro da ginástica acrobática.

3. Reprodução das Posturas

Objetivo: Os alunos devem recriar fisicamente as posturas desenhadas nas fichas, trabalhando em equipe.

Instruções para execução

- Peça aos grupos que escolham um dos alunos para representar a base e os outros para formar as partes superiores das posturas (intermediários ou volantes, dependendo da figura).
- Explique que a postura precisa ser reproduzida da forma mais fiel possível, respeitando as direções do corpo, os ângulos e as distâncias entre os participantes.

Execução prática:

- Cada grupo terá a oportunidade de praticar sua postura e ajustá-la, caso necessário. Os outros alunos podem observar e dar sugestões para melhorar a execução (como aumentar o equilíbrio ou melhorar a precisão das figuras).
- Passe por cada grupo, dando orientações específicas sobre a postura e oferecendo apoio para que consigam realizar o exercício com segurança.

4. Elaboração da Coreografia

Objetivo: Criar uma coreografia simples utilizando as posturas acrobáticas aprendidas, promovendo a cooperação e a criatividade dos alunos.

Instruções para a coreografia:

- Agora que os alunos aprenderam e praticaram as posturas, oriente-os a criar uma coreografia simples, utilizando pelo menos 3 posturas diferentes de ginástica acrobática.
- Explique que a coreografia deve ser feita de forma colaborativa, com cada grupo criando uma sequência de movimentos que conecte as posturas de forma fluida e criativa.

Criação da coreografia:

- Dê tempo para que os grupos organizem e pratiquem sua sequência de movimentos.
- Após a prática, cada grupo apresentará sua coreografia para a turma.

---

5. Apresentações e Feedback

Objetivo: Avaliar o trabalho em grupo e a execução das posturas de forma colaborativa, promovendo a autocrítica e o aprendizado.

Apresentação das coreografias:

- Cada grupo terá até 10 minutos para apresentar sua coreografia para a turma.
- Observe a execução das posturas, a criatividade nas transições e o trabalho em equipe.

Feedback:

- Após as apresentações, forneça feedback para os grupos, destacando pontos positivos e sugerindo melhorias na execução das posturas e na fluidez das coreografias.

6. Encerramento e Reflexão

Objetivo: Refletir sobre a aula e reforçar os aprendizados adquiridos.

Discussão final:

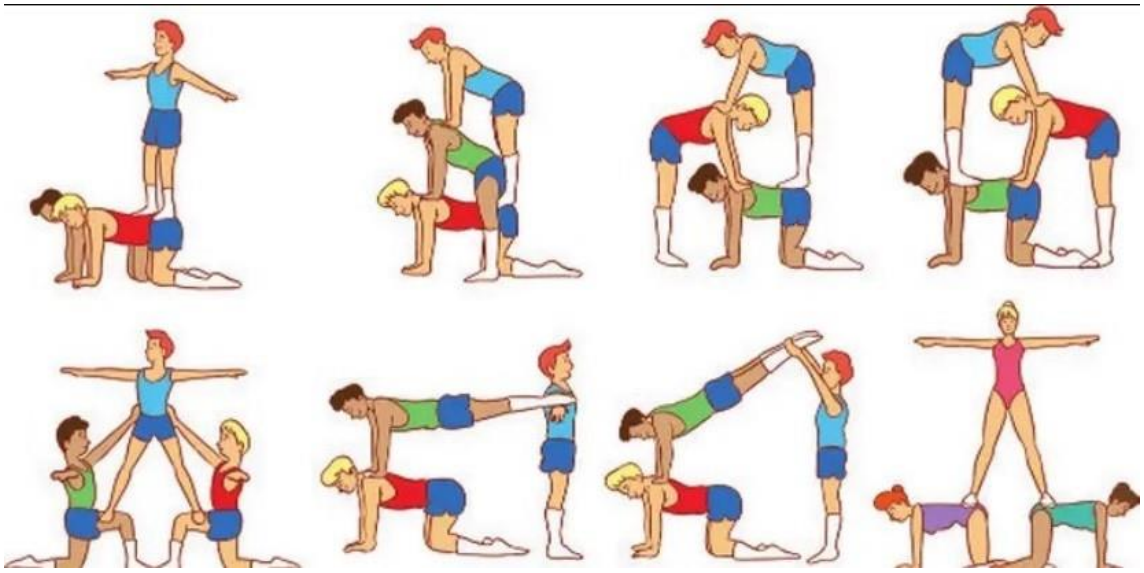
- Pergunte aos alunos como se sentiram ao realizar as posturas acrobáticas e trabalhar em equipe para criar as coreografias.

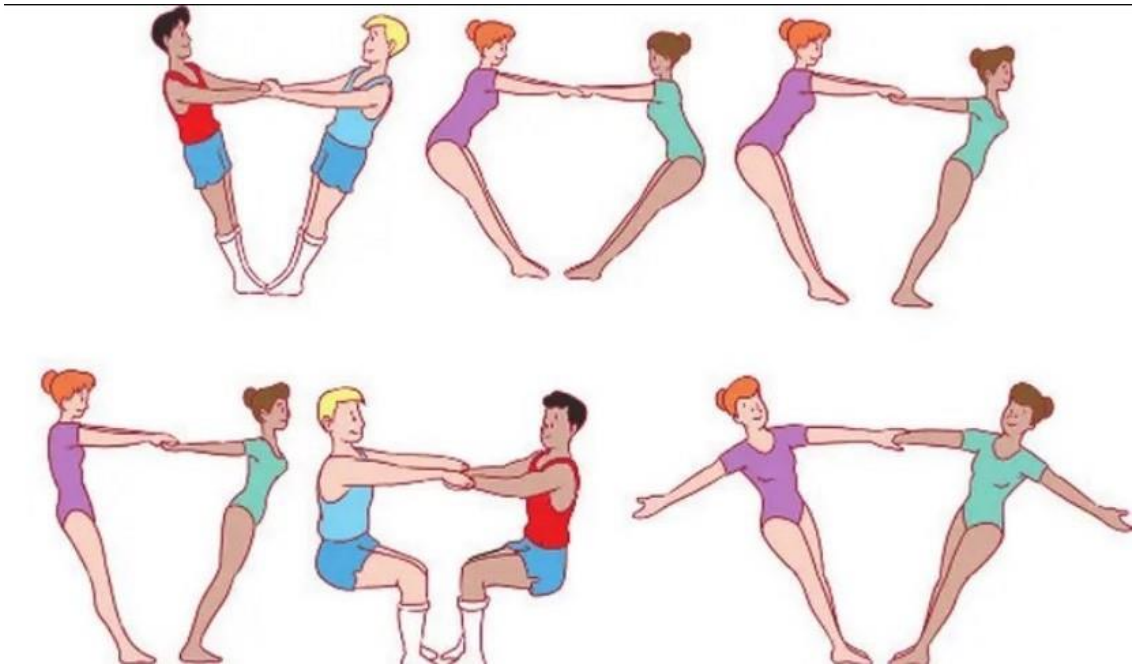
- Pergunte o que acharam mais difícil ou mais divertido e o que aprenderam durante a aula.

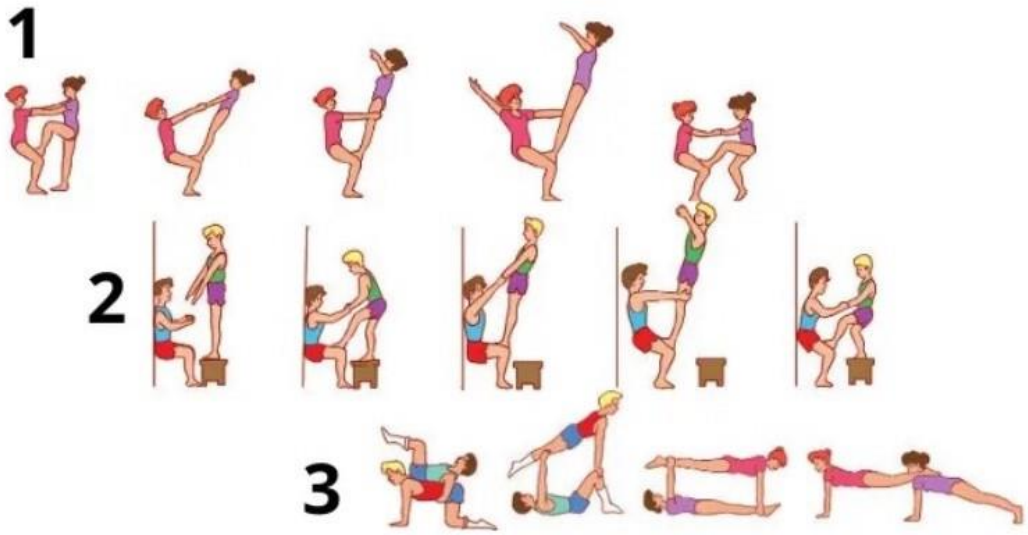
Despedida e relaxamento:

- Encerre a aula com uma breve atividade de relaxamento, como alongamentos leves, para ajudar os alunos a relaxar os músculos após o esforço físico.

Fichas para análise e reprodução:






1
2
3

Anexo 3 – Ficha de anotações

Ficha de Anotações – Acompanhamento das Aulas de Ginástica Acrobática

Professor(a): _____

Turma: _____

Data: _____

Objetivo da Aula: _____

Duração: _____

Observações Gerais sobre a Aula:

- Objetivos atingidos na aula:

( ) Sim

( ) Parcialmente

( ) Não

Comentários:

- Grau de participação dos alunos:

( ) Alta

( ) Média

( ) Baixa

Comentários:

- Ambiente e recursos utilizados:

( ) Acomodação adequada para atividades

( ) Recursos (fichas, materiais) adequados

( ) Espaço bem aproveitado

( ) Problemas com ambiente ou recursos

Comentários:

Desempenho dos Alunos:

1. Posturas e Execução das Figuras Acrobáticas

Alunos destacados para boa execução:

- Aluno: _____
- Postura(s) executada(s): _____
- Comentários sobre a execução:

i-) Realiza a ação integralmente

ii-) Realiza a ação parcialmente

iii-) Não realiza a ação

_____

---

2. Trabalho em Equipe e Cooperação:

Grupo(s) que demonstraram boa cooperação:

- Grupo(s): _____
- Exemplos de cooperação: _____

Desafios na cooperação entre alunos:

- Aluno(s)/Grupo(s): _____
- Descrição do problema: _____

---

3. Desenvolvimento das Habilidades Físicas (Força, Equilíbrio, Flexibilidade):

Habilidades que se destacaram:

- Aluno(s): _____
- Habilidade(s): _____
- Exemplos específicos: _____

Habilidades que precisam de mais atenção:

- Aluno(s): _____
- Habilidade(s): _____

- Descrição das dificuldades: _____

4. Criatividade e Composição da Coreografia:

Grupos criativos e inovadores:

- Grupo(s): _____
- Elementos criativos observados: _____

Desafios na criação da coreografia:

- Grupo(s): _____
- Descrição das dificuldades: _____

Observações Finais:

- Desempenho geral da turma:

( ) Excelente

( ) Bom

( ) Regular

( ) Precisa melhorar

- Destaques positivos da aula:

- Pontos de melhoria para a próxima aula:

Plano de Ação para a Próxima Aula:

- Objetivos a serem trabalhados na próxima aula:

- Atividades específicas para reforçar as dificuldades observadas:

- Observações ou ajustes no planejamento de ensino:

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa Memórias em Movimento: Análise dos Aprendizados de Ginástica Acrobática entre Estudantes do 5º Ano. Nesta pesquisa pretendemos descrever e analisar os conhecimentos sobre Ginástica Acrobática entre estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista, após um ano de vivência desta unidade didática.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância de compreender como essa prática contribui para o desenvolvimento físico, social e emocional dos estudantes.

A abordagem colaborativa permite ainda que os estudantes construam conhecimento em conjunto, desenvolvendo habilidades sociais como comunicação, trabalho em equipe e confiança mútua.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa será realizada em uma escola municipal de Presidente Prudente/SP, com a turma do 5º ano do ensino fundamental, durante as aulas regulares de educação física.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta riscos de lesões físicas, se fazendo necessário o acompanhamento do profissional qualificado e materiais de segurança, evitando ao máximo o risco. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento),** fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas.*

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20___.

_____

Assinatura do (a) menor

_____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável:

Janayna Cruz Soares

Fone: (018) 99738-1799

E-mail: janaynacruzsoares@gmail.com

Orientador responsável:

Luiz Rogério Romero

Fone:(018) 3229-5725

Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo.

Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo.

Vice-coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo.

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315.

E-mail do Comitê: cep.fct@unesp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Memórias em movimento: Análise dos aprendizados de ginástica acrobática entre estudantes do 5º ano.”

Pesquisador(a): Janayna Cruz Soares

Orientador(a): Luiz Rogério Romero

1. **Natureza da pesquisa**: o(a) sr.(sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade descrever os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre a ginástica acrobática.
2. **Participantes da pesquisa**: Alunos do 5º ano do ensino fundamental.
3. **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo o(a) sr.(sra.) permitirá que o(a) pesquisador(a) Janayna Cruz Soares analise os conhecimentos que os alunos obtiveram sobre a ginástica acrobática.
4. **Sobre os instrumentos de coleta de dados**: Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário, um roteiro prático para observações diretas durante as aulas. Soma-se ainda a utilização de uma ficha de anotações para descrever o desenvolvimento das aulas. Também será utilizada a Análise de Conteúdo para os relatos descritos na ficha de anotações.
5. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos serão minimamente controlados através de EPI (equipamento individual de segurança), materiais que forneçam segurança aos participantes, bem como colchonetes e tatames, e também a supervisão do professor, auxiliando em todos os movimentos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos estabelecidos pela Resolução n°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa**: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo(a), serão mantidos em sigilo. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. **Benefícios**: ao participar desta pesquisa o(a) sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o aprendizado adquirido pelos alunos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer benefícios significativos para a comunidade escolar, onde o(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento**: o(a) sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

10. O(a) sr.(sra.) tem a liberdade de recusar a participação ou de interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa pelo telefone do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto ou, se necessário, pelo telefone ou e-mail do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após os esclarecimentos apresentados, solicitamos o seu consentimento livre para participar desta pesquisa. Assim, pedimos que preencha os itens a seguir:

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, declaro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização do trabalho de pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

_____

Nome completo do(a) Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Janayna Cruz Soares

_____

Assinatura do(a) Orientador(a) Luiz Rogério Romero

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)".

Pesquisador(a): Janayna Cruz Soares (18) 99738-1799
Orientador(a): Luiz Rogério Romero (18)3229-5725

Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo.
Vice-coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo.
Telefone do Comitê: (18) 3229-5315.
E-mail do Comitê: cep.fct@unesp.br