

UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente Programa de
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF

Danilo Fernando Alves dos Santos

**SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA A UNIDADE TEMÁTICA GINÁSTICA GERAL**

Presidente Prudente / SP

2026

Danilo Fernando Alves dos Santos

**SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA A UNIDADE TEMÁTICA GINÁSTICA GERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Física

Orientadora: Prof.^a. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque

Coorientadora: Prof.^a Dra. Claudiele Carla Marques Christofaro

Linha de Pesquisa 2: “Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem”

Presidente Prudente / SP

2026

S237s

Santos, Danilo Fernando Alves dos

SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: : UMA PROPOSTA PARA A UNIDADE TEMÁTICA GINÁSTICA GERAL /
Danilo Fernando Alves dos Santos. -- Presidente Prudente, 2026

145 p. : tabs., fotos + e-book + objeto educacional

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

Orientadora: Prof.^a. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque

Coorientadora: Prof.^a Dra. Claudiele Carla Marques Christofaro

1. Educação física escolar. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Ginástica. 4.
Ensino fundamental I. I. Título.

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

IMPACTO POTENCIAL DA PESQUISA

A pesquisa apresenta potencial de impacto científico, educacional e social ao contribuir para a sistematização do processo avaliativo na Educação Física escolar, com foco na unidade temática Ginástica Geral. No âmbito técnico e inovador, propõe um guia prático destinado a professores, com possibilidades de organização de critérios avaliativos articulados ao processo de ensino e aprendizagem. A proposta possui inserção local, vinculada ao contexto da educação municipal, e apresenta potencial de adaptação a diferentes realidades escolares, ampliando sua contribuição para a prática pedagógica da Educação Física.

POTENTIAL IMPACT OF THE RESEARCH

The research has potential scientific, educational, and social impact by contributing to the systematization of the assessment process in school Physical Education, focusing on the General Gymnastics thematic unit. From a technical and innovative perspective, it proposes a practical guide for teachers, with possibilities for organizing assessment criteria aligned with teaching and learning processes. The proposal has a local scope, linked to the context of municipal education, and may be adapted to different school settings, expanding its contribution to Physical Education teaching practices.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DANILO FERNANDO ALVES DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 26 de agosto de 2026, às 17h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DANILO FERNANDO ALVES DOS SANTOS, intitulada **“SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA A UNIDADE TEMÁTICA GINÁSTICA GERAL”**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE (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. FABIO ARLINDO SILVA (Participação Virtual) do(a) Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas - CDeP3 / UNESP / Reitoria - RUNESP, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE

Documento assinado digitalmente
 DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE
Data: 15/09/2026 17:46:19-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, à minha esposa Mariza, meu amor e minha maior parceira, por todo o suporte, amor e paciência ao longo de todos esses anos juntos e especialmente durante o período de formação no Proef. Sua presença tornou essa caminhada mais leve, mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha mãe Cássia, minha maior referência profissional, por ter sido desde sempre exemplo de dedicação e compromisso com a educação, um exemplo que carrego comigo em cada etapa da minha trajetória como professor.

Agradeço aos amigos Me. Marcos Paulo Batista Rocha e Ma. Janayna Cruz Soares pelo apoio incansável durante os dois anos de programa. Dividimos sofrimentos e angústias, mas também conquistas, e sou grato pela troca de ideias, pela colaboração e pelo constante incentivo. O ambiente colaborativo e inspirador que encontramos ao longo desta trajetória fez toda a diferença.

Agradeço às minhas orientadoras, Prof.^a Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque e Prof.^a Dra. Claudiele Carla Marques Christofaro, pela orientação inestimável, pela paciência e pelo apoio durante todo o processo de pesquisa, ensinando, corrigindo e direcionando esta construção. O conhecimento e a orientação de vocês fizeram toda a diferença neste trabalho.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Prof.^a Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo e Prof. Dr. Fábio Arlindo Silva, por suas valiosas contribuições e apontamentos, que tornaram esta pesquisa mais robusta e completa. Em especial, agradeço à Prof.^a Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo, que se mostrou sempre extremamente solícita, ajudando em dúvidas e percalços que surgiram ao longo de todo o processo.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef) e à Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), pela oportunidade de realizar esta formação e por todo o suporte institucional oferecido ao longo do percurso.

Agradeço também aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, pelo suporte acadêmico ao longo desta jornada.

Cada aula e cada discussão contribuíram significativamente para minha formação e para a conclusão deste projeto.

A todos, meu muito obrigado.

RESUMO

A avaliação nas aulas de Educação Física escolar constitui um dos desafios recorrentes da prática docente, sendo frequentemente conduzida por critérios pouco sistematizados e, por vezes, centrados apenas na participação ou no desempenho motor dos estudantes. Este estudo, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), na Linha de Pesquisa 2 Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem, teve como objetivo construir e analisar uma proposta de critérios avaliativos para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar, tendo como conteúdo a Ginástica Geral, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente-SP. Fundamentada em autores como Luckesi, Darido, Hoffmann, Perrenoud e Álvarez Méndez, a investigação compreendeu a avaliação como um processo formativo, contínuo e mediador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo observação participante, desenvolvida por meio de uma intervenção pedagógica composta por doze aulas, ao longo de seis semanas, com dados produzidos junto aos estudantes, por meio de mini seminários, jogos criativos, observação sistemática registrada em diário de bordo e questionários de autoavaliação. O tratamento do material textual foi realizado por meio de análise lexical no software Iramuteq, complementada pela técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados evidenciaram elevado nível de engajamento e participação discente, com 92% dos estudantes manifestando percepções positivas em relação à proposta, 80% relatando sentir-se protagonistas no processo de aprendizagem e 96% valorizando a criação das atividades práticas, ao mesmo tempo em que revelaram tensões relevantes, sobretudo dificuldades no trabalho em grupo, presentes em 76% das falas. Os resultados evidenciaram algumas fragilidades relacionadas à sistematização dos critérios avaliativos, reforçando a pertinência de um instrumento orientador para a prática docente. Como recurso educacional, foi elaborado um guia prático de critérios avaliativos para a Educação Física escolar, com o propósito de subsidiar a prática pedagógica de professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Educação Física. Ginástica Geral. Observação participante. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Assessment in Physical Education classes is one of the recurring challenges of teaching practice, often carried out through poorly systematized criteria and, at times, focused solely on students' participation or motor performance. This study, linked to the Professional Master's Program in Physical Education in a National Network (Proef), at the School of Sciences and Technology (FCT), São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), within the Research Line Methodological Approaches and Teaching-Learning Processes, aimed to construct and analyze a proposal of assessment criteria for the teaching and learning process in school Physical Education, using General Gymnastics as content, with 5th-grade Elementary School students from a municipal school in Presidente Prudente-SP. Grounded in authors such as Luckesi, Darido, Hoffmann, Perrenoud, and Álvarez Méndez, the investigation understood assessment as a formative, continuous, and mediating process. This is a qualitative, participant observation study, developed through a pedagogical intervention comprising twelve lessons over six weeks, with data produced with students through mini seminars, creative games, systematic observation recorded in a field diary, and self-assessment questionnaires. Textual material was processed through lexical analysis using the Iramuteq software, complemented by the Content Analysis technique proposed by Bardin (2011). The results showed a high level of student engagement and participation, with 92% of students reporting positive perceptions of the proposal, 80% reporting a sense of protagonism in the learning process, and 96% valuing the creation of practical activities, while also revealing relevant tensions, particularly difficulties in group work, present in 76% of the statements. The results also revealed weaknesses related to the systematization of assessment criteria, reinforcing the relevance of a guiding instrument for teaching practice. As an educational product, a practical guide of assessment criteria for school Physical Education was developed, aimed at supporting the pedagogical practice of Basic Education teachers.

Keywords: School assessment. Physical Education. General Gymnastics. Participant observation. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese comparativa das Metodologias Ativas	19
Quadro 2 - Organização dos grupos e temas das estações	51
Quadro 3 - Critérios e indicadores observados	53
Quadro 4 - Síntese da sequência pedagógica aplicada (12 aulas)	55
Quadro 5 - Categorias temáticas construídas a partir do diário de bordo	77
Quadro 6 - Critérios avaliativos construídos a partir dos resultados da pesquisa ...	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação no trabalho em grupo	83
Gráfico 2 - Contribuição na apresentação teórica (seminário)	85
Gráfico 3 - Participação na criação das atividades práticas	87
Gráfico 4 - Nível de aprendizagem em relação ao tema	89
Gráfico 5 - Envolvimento geral durante todo o processo.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras das falas dos estudantes.....	78
--	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Apresentação do Grupo 1 (Aula 7 - 16/03/2026).....	69
Fotografia 2 - Apresentação do Grupo 2 (Aula 8 - 18/03/2026).....	70
Fotografia 3 - Apresentação do Grupo 3 (Aula 9 - 23/03/2026).....	72
Fotografia 4 - Encerramento da intervenção pedagógica (Aula 12 - 01/04/2026)	73
Fotografia 5 - Atividades práticas - Estação 1	93
Fotografia 6 - Atividades práticas - Estação 1	94
Fotografia 7 - Atividades práticas - Estação 1	94
Fotografia 8 - Atividades práticas - Estação 1	94
Fotografia 9 - Atividades práticas - Estação 2	95
Fotografia 10 - Atividades práticas - Estação 2	96

Fotografia 11 - Atividades práticas - Estação 2	96
Fotografia 12 - Atividades práticas - Estação 2	97
Fotografia 13 - Atividades práticas - Estação 2	97
Fotografia 14 - Atividades práticas - Estação 2	98
Fotografia 15 - Atividades práticas - Estação 3	99
Fotografia 16 - Atividades práticas - Estação 3	100
Fotografia 17 - Atividades práticas - Estação 3	100
Fotografia 18 - Atividades práticas - Estação 3	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVO	20
1.1.1 Objetivo geral	20
1.1.2 Objetivos específicos.....	20
1.2 Recurso educacional	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 História da Educação Física.....	21
2.1.1 Concepções Tradicionais e Críticas na Educação Física.....	24
2.2 A Avaliação em Educação Física: da Perspectiva Classificatória à Formativa	27
2.2.1 Avaliação, Formação do Indivíduo e Modalidades Avaliativas	30
2.2.2 Avaliação no Contexto da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente	34
2.3 A Ginástica e sua Trajetória na Educação Física	37
2.3.1 Sentido, Aplicabilidade e Resgate da Ginástica na Educação Física Escolar	39
2.3.2 Conexões entre Avaliação, Ginástica e o Recurso Educacional Proposto	41
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Coleta de dados.....	44
3.2 Contexto da pesquisa e participantes	46
3.2.1 Participantes da pesquisa	46
3.2.2 Intervenção pedagógica	47
3.2.3 Organização e estrutura da intervenção.....	48
3.2.4 Critérios para observação das manifestações dos estudantes	52
3.2.5 Descrição da sequência pedagógica aplicada	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1 Diário de bordo: produção dos dados, participação e dinâmica dos grupos 	63
4.2 Análise lexical e categorização das falas dos estudantes	76
4.3 Autoavaliação discente e cruzamento com a observação sistemática	82

4.4 Síntese interpretativa dos resultados.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
7 APÊNDICES	115
7.1 APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA E ESTRUTURA DO DIÁRIO DE BORDO	115
7.2 APÊNDICE B - DIÁRIO DE BORDO: REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	117
7.3 APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES (AUTOAVALIAÇÃO)	128
7.4 APÊNDICE D - QUESTIONÁRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES (RESPOSTAS).....	130
7.5 APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	137
7.6 APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	140
7.7 APÊNDICE G - RELATÓRIO DE FREQUÊNCIA LEXICAL GERADO PELO IRAMUTEQ	142
8 ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	143

APRESENTAÇÃO

Neste momento, apresento minha trajetória pessoal e profissional que, articuladas, contribuíram para me conduzir até o presente momento. Minha relação com a Educação Física começou ainda na infância, por meio do envolvimento com esportes e projetos esportivos que, aos poucos, me aproximaram dos benefícios e dos princípios que essa área poderia oferecer para a formação de uma pessoa. Mais do que a prática esportiva em si, o que me marcou desde cedo foi perceber como o movimento, o jogo e a convivência em equipe eram capazes de ensinar lições que extrapolavam a quadra, o campo, a disciplina, o respeito, a superação e o pertencimento. Essa vivência despertou desde cedo, o interesse por seguir esse caminho profissionalmente, interesse reforçado também, pelo exemplo da minha mãe professora, que sempre foi minha maior referência profissional e que me mostrou, na prática cotidiana dela, o que significa dedicar-se verdadeiramente à formação de outras pessoas.

Formei-me em Educação Física em 2018, pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Já em 2019, iniciei minha trajetória na educação como professor contratado, atuando em praticamente todos os municípios da região de Presidente Prudente, sempre voltado à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Fundamental 1). Esse período, marcado pela itinerância entre diferentes redes e realidades escolares, foi fundamental para consolidar minha prática docente e aprofundar meu olhar sobre os desafios cotidianos da Educação Física escolar e foi justamente transitando por escolas e municípios distintos que comecei a perceber na prática, o quanto os critérios avaliativos da disciplina variavam de professor para professor, de escola para escola, quase sempre sem um parâmetro claro ou compartilhado.

Em 2022, ampliei minha formação ao me graduar também em Pedagogia, o que fortaleceu ainda mais minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem para além da própria Educação Física, e me ajudou a enxergar a avaliação não como um evento pontual, mas como parte constitutiva de todo o processo pedagógico. Em 2023 efetivei-me como professor na rede municipal de

Presidente Prudente, um passo importante de estabilidade na minha carreira, depois de anos de contratos temporários e itinerância entre municípios. Foi nesse novo contexto, já como professor efetivo e mais próximo das discussões acadêmicas da área, que amadureceu em mim o desejo de aprofundar minha formação em nível de pós-graduação, não apenas para qualificar-me tecnicamente, mas para transformar, em pesquisa sistematizada, questionamentos que já vinha acumulando há anos de prática.

Em 2024 ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Ao longo do mestrado, os questionamentos que já me acompanhavam na prática cotidiana, sobretudo a dificuldade de sistematizar critérios avaliativos claros e coerentes na Educação Física escolar encontraram finalmente espaço para serem investigadas com mais profundidade e rigor. O contato com a produção acadêmica da área e com autores que já haviam nomeado e problematizado aquilo que eu apenas intuía enquanto professor, foi revelador, percebi que minhas dúvidas cotidianas não eram particulares ou isoladas, mas expressão de um problema estrutural e histórico da Educação Física escolar, compartilhado por colegas de profissão em diferentes contextos.

Esta dissertação nasce portanto desses questionamentos, da vivência de um professor formado por diferentes redes de ensino, filho de professora, e que sempre acreditou no potencial da Educação Física como espaço de formação integral dos estudantes e que, ao longo deste percurso de pesquisa, como professor pesquisador, encontrou nos questionamentos da própria prática o ponto de partida mais legítimo para produzir conhecimento capaz de, também, retornar e transformar essa mesma prática.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação nas aulas de Educação Física escolar configura-se como um dos desafios mais persistentes no cotidiano docente. Observa-se, na prática, que muitos professores enfrentam dificuldades para estabelecer critérios claros, coerentes e sistematizados de avaliação da aprendizagem, recorrendo, com frequência, a estratégias restritas, como a observação da participação, do comportamento em aula ou do desempenho motor. Tal cenário revela uma fragilidade no processo avaliativo, que, por vezes, se distancia de sua função pedagógica e formativa, gerando insegurança tanto para o professor quanto para os estudantes e limitando o acompanhamento efetivo do processo de ensino e aprendizagem.

Essa realidade aponta para a necessidade de reposicionar a avaliação no interior da prática pedagógica, compreendendo-a não como um momento isolado, mas como um componente estruturante do ensino. Luckesi (2011, p. 43) critica de forma contundente a tradição avaliativa ao afirmar que “a avaliação da aprendizagem escolar, tal como tem sido praticada, historicamente, tem servido mais à punição do que à educação”. Essa concepção reforça a ideia de que avaliar não deve ser sinônimo de punição ou exclusão, mas sim um processo de acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno, voltado à compreensão de seus avanços e dificuldades ao longo da aprendizagem.

Essa reflexão dialoga diretamente com a discussão proposta por Romão (2019), que classifica as concepções avaliativas a partir do eixo exclusão/inclusão, atribuindo à avaliação duas funções antagônicas: uma diagnóstica, voltada à superação das dificuldades e, portanto, à inclusão do sujeito no universo dos que alcançaram êxito; e outra classificatória, voltada ao julgamento e, por consequência, à exclusão. Segundo o autor, “a avaliação pode funcionar como diagnóstico, ou como exame; como pesquisa, ou como classificação; como instrumento de inclusão, ou de exclusão; como canal de ascensão social, ou como critério de discriminação” Romão (2019, p. 364).

Historicamente, conforme já apontava Romão (2002, p. 49), essa segunda função tem prevalecido nas práticas avaliativas brasileiras, uma vez que “as duas concepções, diagnóstica e classificatória, perpassam as diversas modalidades de

avaliação que pontuaram a história da educação brasileira, com uma clara predominância, infelizmente, da última". Tal predominância reforça a pertinência de se repensar, também no âmbito da Educação Física escolar, práticas avaliativas que rompam com a lógica classificatória e excludente, aproximando-se de uma perspectiva diagnóstica e formativa alinhada, portanto, aos propósitos deste estudo.

Nesse contexto, para além de estratégias avaliativas como participação e observação, a problemática deste estudo levanta os seguintes questionamentos: quais critérios devem embasar a avaliação do processo de ensino e aprendizagem no componente curricular da Educação Física escolar? Como diferentes instrumentos avaliativos podem contribuir para práticas avaliativas mais formativas e participativas na Educação Física escolar? Para responder a esses questionamentos, buscou-se compreender as percepções dos estudantes e dos educadores sobre as práticas avaliativas adotadas na Educação Física escolar, bem como analisar as contribuições de diferentes critérios e instrumentos avaliativos para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Ao propor critérios avaliativos baseados em evidências, espera-se transformar a Educação Física em um espaço ainda mais significativo e inclusivo, consolidando a avaliação como uma ferramenta essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Como enfatiza Darido (2012, p. 127), "a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota, na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor". O uso de metodologias avaliativas que incentivem a autonomia, a criatividade e a cooperação podem contribuir para um ambiente mais democrático, no qual todos os estudantes tenham voz ativa e se sintam valorizados em seu processo de aprendizagem.

A avaliação, nessa perspectiva, deve deixar de ser apenas uma ferramenta de classificação, com potencial para ser um instrumento formativo, que auxilie na construção de um ensino mais inclusivo, reflexivo e alinhado às reais necessidades dos estudantes. Com base na análise empreendida, este estudo propôs o acompanhamento das contribuições de diferentes critérios e instrumentos avaliativos aplicados ao conteúdo de ginástica geral, nas aulas de Educação Física escolar para o 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Presidente

Prudente. A escolha da unidade temática Ginástica, conforme organização proposta pela Base Nacional Comum Curricular (Bncc, 2017), se justifica pelo seu potencial de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, permitindo uma abordagem avaliativa mais ampla e significativa.

A BNCC, estrutura o componente curricular Educação Física a partir de unidades temáticas, entre elas a Ginástica, reconhecendo-a como uma das manifestações da cultura corporal de movimento a serem vivenciadas e ressignificadas pelos alunos ao longo da Educação Básica. Como alerta Álvarez Méndez (2002, p. 36), "avaliar não deve ser um ato de controle, mas um meio para compreender e promover a aprendizagem", reforçando a necessidade de métodos avaliativos que valorizem o processo educativo como um todo.

É nesse cenário que esta pesquisa foi conduzida, a partir das intervenções, percepções e observações do professor pesquisador durante as aulas, permitindo um acompanhamento detalhado das práticas avaliativas utilizadas. Nesse contexto, a utilização de estratégias, como mini seminários e jogos criativos, surge como uma alternativa para incentivar não apenas o aprendizado motor, mas também o desenvolvimento de competências como criatividade, trabalho em equipe e pensamento crítico. Para Hoffmann (1993, p. 17), "avaliar é um processo dinâmico que implica interação, construção e reconstrução do conhecimento", ou seja, deve ir além da simples verificação de desempenho, promovendo a reflexão e o protagonismo dos estudantes.

As estratégias mencionadas, como mini seminários, jogos criativos, observação sistemática e momentos de autoavaliação, inserem-se no campo das Metodologias Ativas (MA), abordagens pedagógicas que deslocam o centro do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno, atribuindo a este, um papel protagonista na construção do próprio conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

Diferentemente do modelo tradicional, no qual o conteúdo é transmitido de forma expositiva e o estudante ocupa uma posição predominantemente passiva, as MA propõem uma reorganização da dinâmica pedagógica, na qual o aluno é convidado a experimentar, investigar, colaborar e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de mediador, orientando,

questionando e problematizando as situações de ensino. Moran (2015) reforça que essa centralidade do aluno não significa ausência de planejamento ou de intencionalidade pedagógica; ao contrário, exige do docente um esforço ainda maior de organização, na medida em que as atividades precisam ser estruturadas de modo a favorecer o engajamento ativo, a autonomia progressiva e a construção compartilhada do conhecimento. Vale destacar que as Metodologias Ativas não constituem um método único e fechado, mas um conjunto amplo e heterogêneo de estratégias que compartilham o mesmo princípio norteador, o protagonismo do estudante, podendo ser combinadas e adaptadas conforme os objetivos pedagógicos, o conteúdo trabalhado e o contexto escolar em que são aplicadas (Bacich; Moran, 2018).

Entre as MA mais difundidas na literatura educacional, destacam-se a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Gamificação. Na Sala de Aula Invertida, o primeiro contato com o conteúdo ocorre fora do ambiente escolar, por meio de vídeos ou materiais de estudo prévio, reservando o tempo de aula para o esclarecimento de dúvidas, a resolução de problemas e o aprofundamento das discussões (Bergmann; Sams, 2016). Na Aprendizagem Baseada em Problemas, situações-problema reais ou simuladas servem como ponto de partida da investigação e da construção do conhecimento (Bacich; Moran, 2018). Já a Gamificação incorpora elementos próprios dos jogos, como desafios, pontuação e progressão, às atividades de ensino, com o objetivo de ampliar o engajamento dos estudantes (Bacich; Moran, 2018).

Outras duas metodologias também se destacam: a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Rotação por Estações. Na primeira, os alunos desenvolvem, de forma colaborativa, um produto ou solução ao longo de um processo estruturado em etapas. Na segunda, a turma é organizada em pequenos grupos que circulam por diferentes postos de trabalho, cada um voltado a uma tarefa, desafio ou conteúdo específico, favorecendo a diversificação das experiências de aprendizagem em um mesmo espaço de tempo (Bacich; Moran, 2018).

Considerando essa diversidade de abordagens, o Quadro a seguir apresenta uma síntese comparativa das principais Metodologias Ativas discutidas, destacando seu funcionamento geral e indicando qual delas foi adotada na intervenção pedagógica deste estudo, cuja escolha e justificativa são detalhadas na seção de Metodologia.

Quadro 1 — Síntese comparativa das Metodologias Ativas

Metodologia Ativa	Como funciona	Autor(es) de referência	Adotada neste estudo
Sala de Aula Invertida	Conteúdo estudado previamente pelo aluno (vídeos/materiais); aula presencial dedicada a dúvidas e aprofundamento	Bergmann; Sams (2016)	Não
Aprendizagem Baseada em Problemas	Alunos investigam e resolvem problemas reais/simulados como ponto de partida da aprendizagem	Bacich; Moran (2018)	Não
Gamificação	Uso de elementos de jogos (pontuação, desafios, recompensas) para engajar o aluno no conteúdo	Bacich; Moran (2018)	Não
Aprendizagem Baseada em Projetos	Alunos desenvolvem um projeto completo, aplicando conhecimentos de forma integrada	Bacich; Moran (2018)	Não
Rotação por Estações	Turma dividida em grupos que circulam por diferentes postos, cada um com uma tarefa/desafio específico	Bacich; Moran (2018)	Sim

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Bergmann e Sams (2016) e Bacich e Moran (2018)

A adoção da Rotação por Estações, articulada às demais estratégias avaliativas já mencionadas, evidenciou o compromisso deste estudo com uma prática pedagógica que integrasse ensino e avaliação de forma coerente e significativa.

Além de contribuir para a reflexão sobre as práticas avaliativas, o propósito deste estudo também é tornar a avaliação na Educação Física escolar menos subjetiva, oferecendo recursos concretos que auxiliem professores a implementar critérios mais claros e eficazes. Como um dos resultados esperados, um recurso educacional foi desenvolvido no formato de um guia prático, com critérios avaliativos para aplicação na Educação Física escolar, que servirá como material de apoio para a aplicação de instrumentos avaliativos diversificados.

Esse guia inclui orientações detalhadas, exemplos práticos e sugestões de adaptações para atender às diversas necessidades dos estudantes e contextos escolares. O material aborda estratégias para integrar as dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais do aprendizado, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes e auxiliando no desenvolvimento integral dos estudantes.

1.1 OBJETIVO

1.1.1 Objetivo geral

Apresentar e validar uma proposta de critérios avaliativos para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar, para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na Unidade Temática Ginástica Geral.

1.1.2 Objetivos específicos

- Elaborar critérios avaliativos que integrem diferentes dimensões da aprendizagem na Educação Física escolar, incluindo Metodologias Ativas com estratégias como mini seminários e jogos criativos.
- Aplicar os critérios avaliativos em contexto escolar real, no conteúdo de Ginástica Geral, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

- Analisar o impacto dos critérios avaliativos na participação, motivação e desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, articulando essa análise às dificuldades previamente identificadas na prática pedagógica cotidiana do pesquisador.

1.2 Recurso educacional

O recurso educacional resultante deste estudo consiste em um guia prático de critérios avaliativos na Educação Física escolar. Pensando na articulação entre a prática do professor de Educação Física e as orientações pedagógicas, entende-se que os critérios avaliativos têm maior chance de se consolidar como cultura escolar contínua, e não permanecer restritos a iniciativas pontuais e isoladas dos componentes curriculares. O material foi elaborado com o objetivo de auxiliar na organização e sistematização do processo avaliativo, respondendo às dificuldades enfrentadas pelos professores na definição de critérios claros e aplicáveis no cotidiano escolar.

O guia apresenta, de forma estruturada, critérios avaliativos organizados a partir das dimensões física, cognitiva, social e emocional da aprendizagem, possibilitando uma avaliação mais ampla e coerente com as demandas da Educação Física escolar. Além disso, contempla a utilização de estratégias como mini seminários e jogos criativos, articulando teoria e prática no processo avaliativo. O material também inclui orientações para aplicação dos critérios em aula, exemplos práticos de utilização e sugestões de adaptação conforme diferentes contextos escolares, permitindo que o professor utilize o recurso de maneira flexível e contextualizada. Dessa forma, busca-se contribuir para a construção de práticas avaliativas mais consistentes, reduzindo a subjetividade do processo e favorecendo o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Ao propor um instrumento organizado e aplicável, o guia pretende fortalecer o papel da avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo subsídios concretos para a atuação docente e promovendo uma Educação Física mais significativa e alinhada às necessidades dos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 História da Educação Física

A história da Educação Física no Brasil não pode ser compreendida como um percurso linear e homogêneo, mas sim como um campo marcado por disputas epistemológicas, políticas e ideológicas em torno do corpo e de suas formas de intervenção pedagógica. Desde sua inserção no contexto escolar oficializada em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do Município da Corte (BETTI, 1991), a Educação Física foi mobilizada como instrumento de regulação social, vinculada a projetos de formação que atendiam às demandas do Estado e às lógicas de controle e produtividade.

Nessa perspectiva, Soares et al. (1992, p. 62) afirmam que os temas da cultura corporal tratados na escola "expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade" evidenciando que os conteúdos da Educação Física escolar não são neutros, mas atravessados pelas demandas e intencionalidades do contexto social e histórico em que se inserem. Tal perspectiva evidencia o caráter normativo da área em seus primeiros momentos, fortemente ancorada em um paradigma biologicista e funcionalista.

O corpo, nesse contexto, era concebido como objeto de intervenção direta, devendo ser moldado conforme padrões de saúde, disciplina e eficiência. Betti (1991) destaca que "o corpo passou a ser um objeto de intervenção direta do Estado, sendo moldado de acordo com as necessidades ideológicas da época" (p. 50). A prática pedagógica, portanto, assumia caráter prescritivo, com ênfase na repetição de movimentos e na padronização gestual.

Com a consolidação do Estado Novo, nas décadas de 1930 e 1940, essa lógica se intensifica, especialmente com a incorporação dos métodos ginásticos europeus. Conforme apontam Darido e Rangel (2008), "a Educação Física era praticada com base em modelos estrangeiros, voltados ao rendimento motor, à disciplina e à uniformização corporal" (p. 25). A avaliação, nesse cenário, reforçava critérios

normativos, valorizando a eficiência técnica e a obediência. A partir da segunda metade do século XX, emergem movimentos de contestação a esse modelo. Influenciada pelas ideias da Escola Nova, a Educação Física começa a incorporar perspectivas mais voltadas à experiência, à autonomia e ao desenvolvimento integral do sujeito. Ainda assim, esse avanço foi tensionado pelo período da ditadura militar (1964-1985), no qual a disciplina voltou a ser capturada por uma lógica autoritária. Bracht (1992, p. 61) sintetiza essa tensão ao afirmar que "a Educação Física brasileira oscilou entre uma função disciplinadora [...] e tentativas de renovação que buscavam integrá-la ao projeto de uma escola democrática".

O verdadeiro ponto de inflexão ocorre nas décadas de 1980 e 1990, com o avanço das abordagens críticas. A partir desse momento, a Educação Física passa a ser compreendida como prática social e cultural, comprometida com a formação crítica dos sujeitos. Bracht (1999, p. 26) afirma que "a Educação Física escolar deve ser pensada como uma prática social que contribui para a apropriação crítica da cultura corporal de movimento".

Essa perspectiva é consolidada por referenciais curriculares como os PCN's (1997) documento que, embora não possuisse caráter normativo à época, funcionando como orientação pedagógica não obrigatória, exerceu papel decisivo ao reconhecer a cultura corporal como eixo estruturante da área. Segundo o documento, "a Educação Física [...] contribui para que o aluno compreenda o significado das práticas corporais em sua vida" (BNCC, 1997, p. 28).

Mais recentemente, a BNCC (2017) reforça essa concepção ao estabelecer que "a Educação Física deve assegurar aos estudantes a vivência e reflexão sobre diferentes manifestações da cultura corporal" (BNCC, 2017, p. 182). O documento organiza a Educação Física em unidades temáticas, entre elas a Ginástica, que compreende, no eixo da Ginástica Geral, a exploração de movimentos corporais construídos coletivamente, sem finalidade competitiva. É nesse eixo que se inserem as habilidades EF05EF07 e EF05EF08, referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental e que estruturam a presente pesquisa: a primeira propõe planejar e experimentar, coletivamente, novas combinações de elementos como equilíbrios, saltos, giros, rotações e acrobacias; a segunda propõe criar e utilizar estratégias para resolver

desafios na execução desses elementos em apresentações coletivas, com os devidos procedimentos de segurança. Ao situar a Ginástica Geral como conteúdo estruturante, essa diretriz curricular reafirma a intenção de articular vivência corporal, autonomia e trabalho coletivo, princípios que orientam tanto o planejamento quanto a avaliação proposta neste estudo.

Assim, a trajetória da Educação Física revela um campo em constante disputa, no qual coexistem práticas tradicionais e propostas críticas, evidenciando o desafio de consolidar uma abordagem pedagógica verdadeiramente democrática e inclusiva.

2.1.1 Concepções Tradicionais e Críticas na Educação Física

Compreendida em suas diferentes perspectivas, a trajetória da Educação Física apresentada anteriormente revela a coexistência de duas grandes matrizes pedagógicas que orientam, até os dias atuais, a prática docente: uma de caráter tradicional, ligada a modelos tecnicistas de padronização do movimento, e outra de caráter crítico, voltada à formação integral e à autonomia dos sujeitos. Essa distinção não se restringe à forma de ensinar, mas atravessa também a maneira como o processo de ensino é acompanhado e avaliado, tema que será retomado com maior profundidade adiante, na discussão sobre a avaliação em Educação Física. Como forma de introduzir essa tensão, recorre-se à contribuição de Luckesi (2011), que ilustra, no campo avaliativo, a oposição entre uma lógica classificatória e uma lógica diagnóstica, reflexo direto do embate entre as concepções tradicional e crítica que serão discutidas nesta subseção:

[...] a avaliação, ao contrário da verificação, é um ato que implica a busca de novos caminhos, na medida em que o que foi constatado não é satisfatório. Ela é uma ferramenta que permite ao professor identificar onde o aluno está e o que precisa ser feito para que ele avance. Enquanto o exame classifica e exclui, a avaliação diagnóstica acolhe e inclui, visando a superação de dificuldades (Luckesi, 2011, p. 95).

Durante grande parte de sua história, a Educação Física escolar esteve ancorada em uma concepção tradicional, estruturada por uma racionalidade tecnicista que reduzia o corpo à sua dimensão funcional e o movimento à execução eficiente de gestos padronizados.

Daolio (1995, p. 17) critica essa perspectiva ao afirmar que “a educação física tradicional modela corpos a partir de um ideal pré-estabelecido, padronizando comportamentos e movimentos”. Nesse modelo, a diversidade corporal é desconsiderada, e o erro é interpretado como falha, e não como parte do processo de aprendizagem. Betti (1991, p. 13) reforça essa crítica ao destacar que “a normatização das práticas corporais [...] legitima apenas determinados corpos e habilidades como dignos de reconhecimento”. Trata-se de uma lógica excludente, que privilegia o rendimento e invisibiliza sujeitos que não se enquadram nos padrões estabelecidos.

A partir do final do século XX, entretanto, esse modelo começa a ser tensionado pelas abordagens críticas. Oliveira (2003, p. 27) aponta que “a Educação Física crítica emerge da necessidade de compreender o movimento humano em suas múltiplas dimensões”, ampliando o olhar para além da técnica. Autores como Bracht (1999) e Kunz (1991) são centrais nesse processo de transformação. Ambos defendem uma Educação Física comprometida com a cultura corporal, com a formação crítica e com o reconhecimento do aluno como sujeito histórico.

Nesse novo paradigma, o corpo deixa de ser objeto e passa a ser linguagem, expressão de cultura, identidade e experiência. A Educação Física, portanto, assume papel formativo ampliado, voltado à emancipação dos sujeitos. Nesse sentido:

[...] a Educação Física na escola deve ir além do ensinar a fazer, o que não significa abandonar o movimento, mas sim garantir que o aluno compreenda o que está fazendo e por que está fazendo. A escola não deve formar atletas, mas cidadãos críticos que consigam fazer uma leitura da cultura corporal de movimento, integrando os conhecimentos teóricos à vivência prática (Darido, 2003, p. 14).

Essa reconfiguração do papel da Educação Física dialoga diretamente com a proposta de Kunz (1991), para quem o ensino da disciplina deveria orientar-se pelo conceito de “se-movimentar”, compreendendo o movimento não como resposta motora a um estímulo externo, mas como forma de diálogo do sujeito com o mundo, carregada de intencionalidade e sentido. Sob essa perspectiva, o gesto técnico perde centralidade em favor da experiência subjetiva do movimento, o que exige do professor uma postura de mediação, e não de mera correção ou padronização dos gestos. Essa mesma perspectiva sustenta a crítica de Kunz (1991) à transposição

acrítica do modelo do esporte de rendimento para o contexto escolar: segundo o autor, tal transposição reproduz, na Educação Física, os mesmos princípios de seleção, comparação e exclusão que caracterizam o esporte de alto rendimento, processo que denomina "esportivização" da Educação Física escolar.

Em contraposição a esse modelo, Kunz propõe uma pedagogia orientada por categorias como a transcendência de limites, a comunicação e a cooperação, nas quais o sucesso pedagógico não é medido pela superação do outro, mas pela superação de si mesmo e pela construção coletiva de sentido nas práticas corporais. Retoma-se assim, o mesmo horizonte de formação crítica e emancipação dos sujeitos já apontado por Darido (2003), reforçando a necessidade de que a Educação Física escolar, ao romper com a lógica do rendimento, rompa também com os critérios avaliativos dela decorrentes.

Essa mudança encontra respaldo nos PCNs (1997) de caráter orientador, não normativo, e na BNCC (2017), documento este de caráter normativo e de implementação obrigatória em todo o território nacional, ambos enfatizando o protagonismo discente, a diversidade e a construção de sentidos nas práticas corporais, entretanto, é importante reconhecer que essa transformação ainda não se consolidou plenamente no cotidiano escolar. Persistem práticas tradicionais que reproduzem modelos excludentes, evidenciando a necessidade de aprofundar o debate sobre concepções pedagógicas e sobretudo, sobre avaliação.

Essa centralidade da BNCC no cenário atual não se restringe à definição de conteúdos: por ser referência obrigatória para todas as redes de ensino do país, o documento também orienta, direta ou indiretamente, os processos avaliativos adotados pelas escolas, uma vez que planejamento, ensino e avaliação passam a dialogar com as mesmas competências e habilidades nele estabelecidas (BNCC, 2017). É, portanto, um documento que não apenas prescreve o que ensinar, mas também baliza o que se espera observar e reconhecer como aprendizagem, o que reforça sua relevância para qualquer discussão sobre critérios avaliativos na Educação Física escolar.

No que se refere especificamente à Ginástica, a BNCC a reconhece como uma das unidades temáticas do componente curricular, ao lado de Brincadeiras e jogos, Esportes, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (BNCC, 2017). Dentro dessa unidade, distingue-se a Ginástica Geral das ginásticas de rendimento, enquanto estas últimas se organizam em torno da técnica, da competição e de padrões de execução, a Ginástica Geral valoriza a criação coletiva, a cooperação e a participação de todos, independentemente do nível de habilidade motora (Ayoub, 2003). Essa distinção é o que sustenta, neste estudo, a opção por critérios avaliativos que ultrapassem o desempenho técnico-motor e considerem também dimensões como participação, cooperação e expressão.

2.2 A Avaliação em Educação Física: da Perspectiva Classificatória à Formativa

Compreender a avaliação em Educação Física exige situar sua trajetória histórica, marcada pela tensão entre concepções classificatórias herdadas de um modelo tradicional e tecnicista e concepções formativas, voltadas ao acompanhamento processual da aprendizagem. Essa tensão não é alheia à prática cotidiana do professor, ainda que nem sempre de forma consciente, toda prática pedagógica se apoia em uma concepção subjacente de aluno, que orienta as escolhas metodológicas adotadas em sala de aula. Como destaca Darido:

"[...] dificilmente seguimos uma única abordagem. A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia e a função social da escola" (Darido, 2012a, p. 1).

A avaliação nas aulas de Educação Física escolar configura-se como elemento estruturante do processo educativo, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e a reorientação das práticas pedagógicas. Como situado anteriormente, a trajetória da Educação Física escolar esteve historicamente atrelada a uma racionalidade biomédica e disciplinar, herdada do higienismo e reforçada durante o regime militar (1964-1985). Essa mesma lógica moldou diretamente os processos avaliativos do componente curricular: a avaliação esteve,

por décadas, vinculada ao desempenho físico, à disciplina e à obediência, conduzida por uma racionalidade em que o corpo era compreendido como objeto de intervenção e controle (Soares et al., 1992). Darido e Rangel (2008, p. 3) sintetizam esse período ao afirmarem que "para ensinar Educação Física, não era preciso dominar conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante", evidenciando a centralidade da prática em detrimento da reflexão pedagógica. Nesse cenário, avaliar assumia caráter essencialmente técnico, pautado na mensuração de capacidades físicas e na reprodução de movimentos padronizados, deixando pouco espaço para qualquer critério que ultrapassasse a execução motora.

A partir da década de 1950, com a ascensão do modelo esportivista, impulsionado pelo sucesso da seleção brasileira em Copas do Mundo, a avaliação em Educação Física passou a privilegiar o rendimento e a performance. Como destacam Darido e Rangel (2008, p. 4), "o rendimento, a seleção dos mais habilidosos e o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola". Consolidou-se, assim, como instrumento de exclusão, favorecendo estudantes com maior aptidão e marginalizando aqueles que não atendiam aos padrões estabelecidos, em práticas centradas na competição e na seleção de talentos, em detrimento da participação coletiva (Morales, 2003). A avaliação deixou, dessa forma, de cumprir função formativa, assumindo caráter classificatório e seletivo.

Enquanto professor de Educação Física atuante na rede municipal de ensino, entendo que esses resquícios biologicistas não pertencem apenas ao passado: reconheço-os, ainda hoje, em situações cotidianas da escola: no aluno que evita se posicionar na frente da turma para não errar o movimento diante dos colegas, no silêncio constrangido de quem é sempre o último a ser escolhido nas atividades em equipe, na naturalização de que alguns corpos "servem" e outros "não servem" para determinadas práticas. São cenas que se repetem, ano após ano, e que revelam como o julgamento sobre quem é "mais" ou "menos" habilidoso continua operando na Educação Física escolar, ainda que raramente de forma explícita ou intencional por parte do professor.

Essa percepção se estende também à minha própria formação inicial, na qual a avaliação por desempenho motor era, por vezes, tratada como a forma mais

"objetiva" de avaliar. É a partir dessa vivência, e não apenas da leitura teórica, que compreendo por que a avaliação, entre suas diferentes possibilidades, segue frequentemente optando por aquela que exclui: como argumenta Romão (2002; 2019), a avaliação tende a reproduzir a lógica meritocrática e hierarquizada da própria sociedade em que se insere, e a Educação Física, por expor o desempenho do estudante de forma pública e imediata diferentemente de uma prova escrita, cujo resultado permanece relativamente privado, potencializa essa tendência excludente.

Julgo, no entanto, que essa lógica pode ser deslocada e é essa convicção que sustenta a proposta deste estudo: contribuir para uma avaliação em Educação Física menos excludente significa, antes de tudo, que o professor deixe de tratar o desempenho motor como critério central de julgamento e passe a valorizar com o mesmo peso, a participação, a cooperação e a compreensão dos conteúdos por parte do estudante. É essa convicção pessoal, amadurecida ao longo da prática docente, que sustenta a busca por referenciais que apontem caminhos concretos nessa direção.

Os referenciais curriculares reforçam essa perspectiva de mudança. Os PCNs (1997) ainda que não normativos, amplamente adotados como orientação pedagógica nacional durante quase duas décadas afirmam que "a avaliação deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem", enquanto a BNCC (2017) estabelece que "a avaliação deve ser compreendida como instrumento a serviço da aprendizagem". No campo da Educação Física, essa mudança implica ampliar os critérios avaliativos, incorporando dimensões como participação, esforço, cooperação e expressividade. Betti e Zuliani (2002, p. 79) destacam que "os processos avaliativos incluem [...] participação, cooperação [...] e produção de atividades corporais.

Além disso, autores como Venâncio e Sanches Neto (2015) defendem a valorização da subjetividade e dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao movimento, propondo práticas avaliativas mais dialógicas e inclusivas. Fiorini e Manzini (2011) ampliam essa discussão ao enfatizar a importância da inclusão, defendendo que a avaliação deve considerar as diferenças e promover equidade. A avaliação então deixa de ser instrumento de exclusão e passa a ser prática

pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, exigindo do professor uma postura reflexiva, sensível e ética.

Considerando essa perspectiva, Hoffmann (2005) propõe a noção de avaliação mediadora, compreendida como um processo dialógico entre professor e aluno, no qual o erro deixa de ser tratado como fracasso a ser penalizado e passa a ser interpretado como indício do percurso de aprendizagem em curso. Trata-se de uma inversão de lógica; em vez de avaliar para classificar o que o aluno já sabe, avalia-se para compreender o que o aluno ainda precisa construir e como o professor pode mediar essa construção. Na Educação Física, essa concepção adquire contornos particulares na medida em que os saberes corporais nem sempre são passíveis de verificação por meio de instrumentos convencionais, como provas escritas, exigindo do professor um repertório avaliativo mais diversificado e sensível às múltiplas formas de expressão do aprendizado motor, cognitivo e socioafetivo, questão que será retomada e aprofundada na subseção seguinte, dedicada especificamente às modalidades avaliativas.

Um caminho concreto nessa direção é ampliar o próprio objeto da avaliação em Educação Física; não basta observar a execução do gesto motor, é preciso compreender também os conhecimentos e as atitudes que o sustentam. Darido situa essa ampliação em três dimensões:

"[...] a proposta é que os conteúdos sejam abordados em três dimensões: a procedimental (saber fazer), a conceitual (saber sobre o fazer) e a atitudinal (saber ser). Na avaliação, isso implica que o professor não pode restringir-se a observar apenas a execução do movimento, mas deve buscar instrumentos que revelem a apreensão de conceitos e a transformação de atitudes e valores pelos estudantes" (Darido, 2012b, p. 8).

2.2.1 Avaliação, Formação do Indivíduo e Modalidades Avaliativas

Ao longo das últimas décadas, a educação escolar passou por um processo de transformação paradigmática, deslocando-se de uma perspectiva centrada na transmissão de conteúdos para uma abordagem voltada ao desenvolvimento integral do sujeito. Arroyo (2002) destaca que a escola contemporânea deve assumir o compromisso com a formação humana em sua totalidade "o papel do professor é transmitir, ensinar e internalizar competências, formas de pensar, valorar e sentir" (p.

182), ampliando o alcance da ação pedagógica para além do conteúdo disciplinar. Entretanto, esse movimento não ocorre sem tensões.

O próprio autor reconhece que "muitos sabem da importância da cultura, ética, diversidade e ludicidade [...] mas preferem se preparar para o mercado de trabalho" (Arroyo, 2002, p. 181), evidenciando a permanência de concepções tradicionais no interior da escola. Charlot (2005, p. 38) contribui para essa discussão ao afirmar que "o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro", destacando o caráter relacional da aprendizagem. Para o autor, o aprender só adquire sentido quando conectado às experiências e aos interesses dos estudantes. No entanto, observa-se um descompasso entre o que se ensina na escola e aquilo que os estudantes percebem como significativo. Como aponta Charlot (2005, p. 44), "o aprender na escola" muitas vezes se distancia do "aprender na vida", evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

No âmbito desse contexto, a avaliação assume papel central. Perrenoud (1998) critica os modelos tradicionais ao afirmar que eles estabelecem uma relação utilitarista com o saber, reduzindo o aprendizado à obtenção de notas. Para o autor, avaliar deve significar regular o próprio processo de ensino a partir das informações que produz, o que caracteriza como avaliação formadora e não apenas verificar resultados, de modo que o erro do estudante passa a ser lido como fonte de informação sobre os obstáculos enfrentados ao longo da aprendizagem e não como falha a ser punida. Na Educação Física, esse desafio se intensifica, uma vez que historicamente a avaliação esteve vinculada ao desempenho motor. Assim, torna-se necessário construir práticas avaliativas que contemplem as dimensões cognitivas, sociais e emocionais do aprendizado, superando a lógica reducionista.

Para compreender de que modo esse desafio se manifesta na Educação Física escolar, torna-se necessário retomar, ainda que brevemente, as diferentes modalidades avaliativas discutidas na literatura educacional, uma vez que cada uma delas carrega implicações distintas para a prática pedagógica. A avaliação diagnóstica, tal como discutida por Luckesi (2011), destina-se a identificar o ponto de partida do estudante seus conhecimentos prévios, dificuldades e potencialidades, orientando o planejamento das intervenções pedagógicas subsequentes.

Compreendida também, em muitos contextos, como avaliação prognóstica, na medida em que antecipa possíveis percursos de aprendizagem, essa modalidade cumpre função inclusiva, pois não julga, mas acolhe o estudante em seu estágio atual de desenvolvimento (Luckesi, 2011).

Em contraposição, a avaliação classificatória historicamente predominante nas práticas escolares brasileiras, como discutido anteriormente a partir de Romão (2002; 2019) reduz o processo avaliativo à atribuição de notas e conceitos, hierarquizando os estudantes segundo um padrão de desempenho pré-estabelecido, com efeitos frequentemente excludentes (Luckesi, 2011). Entre esses dois polos, a avaliação contínua, já discutida a partir de Hoffmann (2005), propõe uma ruptura com a lógica de momentos avaliativos pontuais e estanques, compreendendo a avaliação como processo permanente, integrado ao cotidiano pedagógico. Tais modalidades não se apresentam, na prática pedagógica de forma isolada ou mutuamente excludente; ao contrário, coexistem e se combinam, ainda que uma delas costume prevalecer a depender do projeto pedagógico e da concepção de ensino adotada pelo professor.

É precisamente essa coexistência e a necessidade de deslocar o equilíbrio em direção às modalidades diagnóstica e contínua, em detrimento da classificatória, que orienta a proposta avaliativa deste estudo. Transpor essa discussão para o campo específico da Educação Física escolar exige reconhecer as particularidades que atravessam essa disciplina no que se refere à avaliação. Diferentemente de componentes curriculares tradicionalmente associados a registros escritos e produções textuais, a Educação Física lida, por definição, com saberes corporais, manifestados por meio do movimento, da expressividade e da interação social o que torna a aplicação direta das modalidades avaliativas discutidas anteriormente um desafio adicional para o professor.

A avaliação diagnóstica nesse contexto, pode ser operacionalizada por meio da observação inicial do repertório motor, social e atitudinal dos estudantes, permitindo ao professor identificar antes de iniciar determinado conteúdo, quais habilidades já estão consolidadas e quais ainda demandam mediação pedagógica. Já a avaliação contínua pode ser viabilizada por meio de instrumentos como o diário de bordo, a observação sistemática das aulas e os momentos de autoavaliação,

estratégias já adotadas na intervenção pedagógica deste estudo e detalhadas na seção de Metodologia. A avaliação classificatória, por sua vez, embora historicamente predominante na Educação Física sobretudo em razão de sua vinculação ao desempenho motor e à performance esportiva, como discutido anteriormente, mostra-se pouco compatível com uma concepção de Educação Física comprometida com a formação integral dos estudantes. Isso não significa a impossibilidade de qualquer forma de registro do desempenho, mas a necessidade de que esse registro esteja subordinado a uma lógica formativa, e não o contrário.

Nesse sentido, dialoga-se novamente com Romão (2002; 2019), para quem a avaliação, seja qual for sua modalidade, carrega sempre uma dimensão classificatória latente, cabendo ao professor, por meio de escolhas metodológicas conscientes, deslocar o peso dessa dimensão em favor de uma lógica inclusiva e diagnóstica, e não o inverso. Assim, ao articular as modalidades diagnóstica e contínua ao contexto da Educação Física escolar, este estudo posiciona-se criticamente diante da tradição classificatória e excludente que historicamente marcou a área.

Retomando o percurso construído ao longo deste capítulo da gênese biologicista e militarizada da avaliação em Educação Física (seção 2.2) à discussão das modalidades avaliativas e de sua articulação com a especificidade da disciplina (presente seção), evidencia-se que a superação da lógica classificatória não depende de uma ruptura abrupta ou de uma rejeição de qualquer forma de registro do desempenho, mas de um deslocamento intencional e sustentado em direção a critérios diagnósticos e contínuos, coerentes com a formação integral do estudante.

Nesse cenário, as Metodologias Ativas despontam não apenas como técnicas de ensino, mas como estratégias a serviço do próprio processo avaliativo. Ao deslocar o centro do processo de ensino e aprendizagem do professor para o aluno, atribuindo a este um papel protagonista na construção do próprio conhecimento (Bacich; Moran, 2018), as Metodologias Ativas mantêm o estudante em atividade constante, observável e interativa, o que oferece ao professor um volume maior e mais diversificado de evidências sobre o processo de aprendizagem em curso.

Essa característica aproxima as Metodologias Ativas dos princípios da avaliação formativa e contínua discutidos por Hoffmann (1993) e Luckesi (2011), na medida em que ambas rejeitam a mensuração pontual do desempenho em favor do acompanhamento processual do aluno ao longo de seu percurso de aprendizagem. É esse deslocamento que orienta as escolhas metodológicas apresentadas no capítulo seguinte. A intervenção pedagógica, os instrumentos de coleta de dados e sobretudo, o recurso educacional desenvolvido como produto desta pesquisa foram, concebidos como respostas concretas ao problema teoricamente delineado até aqui; não bastava identificar e criticar a predominância histórica de uma avaliação excludente na Educação Física escolar, era preciso também construir e sistematizar alternativas viáveis para o cotidiano do professor, capazes de operacionalizar na prática, os princípios formativos discutidos neste referencial teórico.

2.2.2 Avaliação no Contexto da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente

No contexto da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, a avaliação na Educação Física apresenta desafios específicos, diretamente relacionados à ausência de um currículo próprio estruturado para o componente curricular¹. Atualmente os professores utilizam o Currículo Paulista como referência, o que, embora forneça diretrizes gerais, não supre as necessidades específicas da rede.

O Currículo Paulista (2019), elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (Undime-SP), resultou de um processo de construção colaborativa iniciado em 2018, que envolveu ampla consulta pública a professores, gestores e representantes da sociedade civil. O documento reitera, para todos os componentes curriculares, as dez Competências Gerais da BNCC e organiza

¹¹ Chegou a ser elaborado, em 2020, um Currículo Municipal próprio para a rede de Presidente Prudente, com uma seção específica dedicada à Educação Física (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020). O documento, no entanto, não chegou a ser formalmente implementado nas escolas da rede, que segue, na prática, as diretrizes do Currículo Paulista — documento de caráter estadual, tomado como referência supletiva na ausência de um currículo próprio efetivamente vigente.

especificamente a Educação Física em torno da cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento central, estruturando o componente curricular em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Em consonância com a BNCC, o Currículo Paulista organiza os objetos de conhecimento e habilidades de cada unidade temática por meio de códigos alfanuméricos (no padrão EF, seguido do ano escolar e da unidade temática), os quais orientam o planejamento docente ano a ano. Para o 5º ano do Ensino Fundamental, especificamente no que se refere à Ginástica Geral, a BNCC (2017) estabelece que os estudantes devem ser capazes de "planejar e experimentar coletivamente novas combinações de diferentes elementos (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) na ginástica geral, com diferentes temas do cotidiano" (EF05EF07), bem como "criar e utilizar estratégias para resolver os desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, adotando procedimentos de segurança" (EF05EF08) (BNCC, 2017). São essas as habilidades que, como já apresentado neste estudo, fundamentam diretamente a intervenção pedagógica aqui desenvolvida.

Ainda que o Currículo Paulista represente um avanço na sistematização dos conteúdos da Educação Física no estado de São Paulo, ele se detém, sobretudo, à dimensão dos conteúdos e das habilidades a serem desenvolvidas, sem apresentar orientações específicas quanto aos critérios e instrumentos avaliativos a serem adotados pelos professores. Essa lacuna reforça a pertinência do problema de pesquisa que orienta este estudo; a ausência de parâmetros avaliativos claros para a Educação Física escolar não decorre apenas da falta de um currículo próprio da rede municipal, mas também de uma limitação presente no próprio documento curricular estadual tomado como referência. A inexistência de um documento curricular próprio contribui para a fragmentação das práticas pedagógicas e avaliativas, resultando em abordagens heterogêneas e, por vezes, inconsistentes.

A essa lacuna curricular soma-se um desafio estrutural ainda mais concreto: a insuficiência de professores especialistas de Educação Física na rede municipal de Presidente Prudente. Segundo levantamento realizado junto à própria rede, há atualmente 19 professores de Educação Física para atender a totalidade das escolas municipais, que somam mais de 16 mil alunos matriculados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Presidente Prudente, 2024). Esse número representa um crescimento em relação aos 10 professores registrados no Currículo Municipal de 2020 (Presidente Prudente, 2020a), mas permanece muito aquém da demanda real de turmas a serem atendidas.

Relato, a partir de minha própria vivência profissional, como essa insuficiência se traduz no cotidiano escolar. A atribuição de aulas de Educação Física ocorre por meio de um sistema de carga horária suplementar; cada professor, além de sua jornada regular de até 40 (quarenta) horas semanais em uma escola-sede, pode complementar sua carga assumindo aulas em turmas de outras unidades, desde que a soma da jornada regular com a carga suplementar não ultrapasse o limite de 48 (quarenta e oito) horas semanais, conforme estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal (Presidente Prudente, 1999, art. 32).

Como esse limite costuma ser inferior ao número de turmas existentes em uma mesma escola, é comum que parte das salas de uma unidade conte com aulas de Educação Física e outra parte não, situação que vivencio diretamente: na escola em que atuo com carga suplementar, de um total de doze salas, apenas oito puderam ser contempladas com aulas de Educação Física, permanecendo as quatro restantes sem atendimento da disciplina. Já na Educação Infantil, as atividades corporais são conduzidas pela própria professora regente da turma, sem a presença de um professor especialista, uma vez que a rede não dispõe de profissionais de Educação Física destinados a essa etapa.

Na lógica constitutiva desse contexto, observa-se a coexistência de diferentes modelos avaliativos. Enquanto algumas escolas adotam práticas mais formais, baseadas em provas e registros escritos, outras recorrem à observação contínua e à análise do desempenho motor. Essa diversidade, embora revele possibilidades, também evidencia a ausência de critérios comuns, dificultando a construção de uma

avaliação equitativa. A partir dessa constatação, torna-se imprescindível a elaboração de estratégias que promovam maior coerência e sistematização das práticas avaliativas. Conforme defende Perrenoud (1999), “a avaliação deve estar alinhada à regulação do processo de ensino e aprendizagem”, permitindo ajustes contínuos e favorecendo o desenvolvimento dos estudantes. É nessa problemática que se insere a proposta deste estudo, ao buscar contribuir para a construção de critérios avaliativos mais claros, aplicáveis e coerentes com a realidade da rede municipal.

2.3 A Ginástica e sua Trajetória na Educação Física

A história da ginástica no contexto da Educação Física escolar carrega consigo um legado ambíguo; ora celebrada como conteúdo estruturante da disciplina, ora reduzida a uma prática repetitiva, desprovida de sentido formativo. Desde sua inserção nas escolas brasileiras, foi concebida sob o prisma das abordagens biologicistas e militaristas, priorizando o fortalecimento físico, a disciplina corporal e o controle dos gestos. Influências europeias como os modelos sueco, alemão e francês consolidaram uma matriz pedagógica voltada à normatização dos corpos, em consonância com os ideais higienistas e de controle social que marcaram a gênese da Educação Física escolar (Soares, 1992).

Nessa mesma direção, Gomes da Silva (1998) demonstra que a sistematização pedagógica da Ginástica na Europa (1774-1889), e sua posterior transplantação para o Brasil (1822-1930), estiveram diretamente vinculadas à consolidação de um código de conduta burguês. O autor fundamenta essa leitura no conceito de processo civilizador, de Norbert Elias (1939 apud Gomes da Silva, 1998), segundo o qual a sociedade impôs aos indivíduos comportamentos padronizados e autodisciplinados, alinhados a parâmetros de utilidade, eficiência produtiva, moderação das emoções e abrandamento das paixões. Essas exigências corporais, segundo Gomes da Silva (1998), não surgiram de forma espontânea: decorreram do modo de produção industrial e de um processo mais amplo de aburguesamento sociocultural, que se propunha a reeducar os comportamentos morais da população, encontrando, inclusive, resistências populares ao longo desse percurso histórico.

Do ponto de vista pedagógico, Gomes da Silva (1998) identifica múltiplas matrizes na origem desse saber ginástico. A primeira delas é a educação filantropina, associada a Locke, Rousseau, Basedow e Guts Muths. A ela somam-se três escolas ginásticas europeias, cada uma incorporada ao contexto escolar brasileiro por agentes históricos distintos: a escola germânica (Jahn e Spiess), disseminada no país por imigrantes, militares prussianos e pelo Ministro do Império Paulino de Souza; a escola sueca (Ling), difundida por médicos, políticos liberais e por Rui Barbosa; e a escola francesa (Amoros e Demeny), introduzida pela Missão Militar Francesa e por figuras como Washington Luís e Fernando de Azevedo.

O autor destaca ainda o *Compêndio de Gymnastica Escolar: Methodo Sueco-Belga-Brasileiro* (1896), de Arthur Higgins, considerado a primeira sistematização pedagógica brasileira da Ginástica, adotado como livro didático oficial no Distrito Federal a partir de 1912, como evidência concreta de que a Ginástica escolar, desde sua origem no Brasil, funcionou como instrumento de afirmação de uma cultura corporal burguesa, consolidada justamente em oposição e detrimento daquilo que o autor caracteriza como cultura corporal popular.

Essa consolidação da Ginástica no currículo escolar brasileiro, sobretudo a partir do início do século XX, reforçou valores como obediência, rigidez postural e rendimento. Sob uma lógica mecanicista, o corpo foi reduzido ao domínio técnico, restringindo a subjetividade e anulando possibilidades expressivas. Conforme argumenta Francisco (2020), a consolidação da ginástica escolar ocorreu sob forte influência de abordagens corretivas e normativas, privilegiando a eficiência motora em detrimento da ludicidade e da criatividade.

Com o avanço das pedagogias críticas, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, inicia-se um processo de inflexão. O paradigma tecnicista passa a ser tensionado por concepções que compreendem o corpo como construção simbólica e cultural. Nesse movimento, autores como Carvalho e Darido (2008) evidenciaram a necessidade de superar modelos mecanicistas, defendendo práticas que priorizem o protagonismo discente, a criatividade e a contextualização do movimento.

O conjunto de condições revela a Ginástica Para Todos (GPT) como ponto de ruptura. Trata-se de uma modalidade reconhecida pela *Fédération Internationale de*

Gymnastique (FIG, 2015), caracterizada pelo caráter não competitivo e pela livre integração de diferentes manifestações da cultura corporal como ginástica, dança, jogos e elementos circenses, sendo voltada à participação de praticantes de diferentes idades e níveis de habilidade. Segundo Francisco (2020), trata-se de uma prática caracterizada pela integração de diferentes manifestações corporais de forma livre, criativa e não competitiva. Essa perspectiva desloca a ginástica do campo da padronização para o campo da experiência, ampliando seus sentidos pedagógicos. Sob essa ótica, a ginástica deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir-se como meio de expressão, convivência e autoria corporal.

A pesquisa de Ragonha (2012) acrescenta uma dimensão essencial a esse debate ao demonstrar que a prática gímica, quando mediada com intencionalidade pedagógica, promove estados afetivos positivos como alegria e autoestima, elementos historicamente negligenciados pelas abordagens tradicionais. A BNCC (2017), ainda que com lacunas, abre espaço para essa ressignificação ao reconhecer a Ginástica como unidade temática autônoma e ao propor, entre suas habilidades para o Ensino Fundamental, que os estudantes sejam capazes de "planejar e experimentar coletivamente novas combinações de diferentes elementos (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) na ginástica geral, com diferentes temas do cotidiano" (EF05EF07), bem como "criar e utilizar estratégias para resolver os desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, adotando procedimentos de segurança" (EF05EF08) (BNCC, 2017), habilidades que serão retomadas na Metodologia deste estudo.

Ao propor verbos como "planejar", "experimentar" e "criar" em vez de apenas "executar" ou "reproduzir", o documento desloca o foco da técnica isolada para o protagonismo do aluno na construção do movimento, ainda que não avance de forma aprofundada sobre como essa criação deveria ser avaliada. Tal movimento exige do professor uma postura investigativa e sensível, reposicionando a ginástica como prática ética, estética e política no contexto escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que revisitar a trajetória da ginástica não é um exercício de nostalgia, mas uma operação crítica; compreender suas contradições para reconstruí-la como prática pedagógica significativa. Entre o controle e a liberdade, entre a repetição e a criação,

a ginástica se reinscreve como território de disputa e sobretudo, como possibilidade de reinvenção.

2.3.1 Sentido, Aplicabilidade e Resgate da Ginástica na Educação Física Escolar

Resgatar a ginástica como prática pedagógica significativa não implica retorno ao passado, mas reinvenção de sentidos. Durante décadas, foi tratada como um conjunto de exercícios normatizados, onde a técnica prevalecia sobre a experiência. Esse modelo, herdeiro das influências europeias, submeteu o corpo a uma lógica de padronização e silenciamento. Com o avanço das discussões críticas, a ginástica passa a ser compreendida como conteúdo plural, permeado por possibilidades expressivas e inclusivas. Francisco (2020) e Darido (2008) destacam a necessidade de deslocá-la do campo da imposição técnica para o da experiência estética e relacional. Ragonha (2012) reforça que práticas gímnicas mediadas com sensibilidade promovem pertencimento, motivação e engajamento.

O projeto confere à sua aplicabilidade contornos formativos claros, promovendo o deslocamento do foco da execução para a experiência. A ginástica passa a ser linguagem, um meio de criação, autoria e expressão. O professor deixa de ser transmissor de técnicas e assume o papel de mediador, capaz de interpretar o movimento como produção de sentido. A BNCC (2017) legitima essa perspectiva ao orientar práticas centradas na compreensão e na criação. Avaliar, portanto, deixa de ser medir desempenho técnico e passa a significar interpretar processos. O gesto não é mais corrigido; é compreendido.

Como afirmam Venâncio e Sanches Neto (2015), o erro deve ser incorporado como elemento constitutivo da aprendizagem. Essa mudança desloca a avaliação de uma lógica punitiva para uma lógica formativa, coerente com a proposta deste estudo. Ao ser integrada ao projeto de avaliação mediadora, a ginástica assume papel estruturante na construção de uma nova cultura pedagógica. A aula deixa de ser espaço de correção e torna-se território de criação. O gesto mesmo imperfeito, passa a ser reconhecido como expressão legítima. Autores como Maia (2024) e Daolio (1995) convergem ao defender uma Educação Física que considere o sujeito em sua

totalidade. A ginástica, portanto, não deve ser vista como técnica, mas como linguagem cultural.

A Ginástica Para Todos reforça essa direção ao valorizar a diversidade, a cooperação e a expressividade. Sua inserção no currículo se justifica não apenas por sua tradição no campo da Educação Física, mas também por sua capacidade de desenvolver dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Do ponto de vista pedagógico, sua aplicabilidade é ampla, envolvendo aspectos como coordenação motora, expressividade, trabalho coletivo e sensibilidade rítmica.

Ayoub (2001) destaca seu papel no desenvolvimento da consciência corporal e do respeito à diversidade, dimensão que se articula também aos aspectos cognitivos e motores mobilizados pela prática ginástica, na medida em que a apropriação do próprio corpo exige atenção, memória e planejamento motor. Já no campo socioemocional, promove pertencimento, empatia e cooperação. Assim, ao abandonar sua roupagem disciplinadora, a ginástica se reconstrói como prática viva: um espaço de criação, experiência e significado. Não se trata mais de ensinar movimentos, mas de formar sujeitos.

2.3.2 Conexões entre Avaliação, Ginástica e o Recurso Educacional Proposto

No cenário contemporâneo da Educação Física, torna-se inadiável a construção de critérios avaliativos que transcendam o desempenho técnico. Avaliar passa a significar compreender processos, reconhecer trajetórias e valorizar experiências. Como desdobramento dessa análise, apresenta-se o recurso educacional deste estudo, um guia prático de critérios avaliativos estruturado a partir da ginástica escolar. Aqui está o ponto-chave: a ginástica não é o objeto da avaliação, mas o campo onde ela se concretiza. Sua escolha não é aleatória, trata-se de uma prática com elevada plasticidade pedagógica, capaz de articular técnica, estética e subjetividade. Como sustenta Maia (2024), avaliar a ginástica é escutar o movimento e reconhecer as intenções que o corpo comunica. Messias (2023) demonstra que práticas gímnicas podem ser articuladas à ludicidade e à criação, permitindo avaliações centradas no percurso. Nessa mesma direção, Silva e Santos (2007)

apontam que o ensino aberto da ginástica na Educação Física escolar favorece a valorização do processo em detrimento do resultado técnico isolado.

A ginástica nesse contexto, funciona como dispositivo pedagógico. Sua natureza aberta permite acompanhar trajetórias individuais, favorecendo uma avaliação contínua e qualitativa, na qual observações, registros e portfólios tornam-se ferramentas centrais. O guia materializa essas perspectivas ao incorporar instrumentos como seminários criativos, jogos temáticos, atividades circenses e autoavaliações. O foco não está no produto final, mas nos processos vivenciados, rompendo com a lógica classificatória em favor de uma avaliação mediadora, sensível às singularidades dos estudantes.

Essa abordagem dialoga diretamente com Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), ao compreender a avaliação como processo formativo. Não se trata de medir resultados, mas de interpretar caminhos. Nessa perspectiva, o guia como recurso educacional proveniente deste estudo assume como indicadores centrais o engajamento, a autoria, a expressividade e a cooperação dos estudantes. Mais do que um manual, constitui-se como dispositivo hermenêutico, uma ferramenta que provoca o professor a repensar sua prática. Ao fazer da ginástica um campo de experimentação, o projeto transforma a avaliação em experiência viva. Deixa de ser controle para se tornar compreensão; deixa de ser classificação para se tornar construção. Avaliar, nessa perspectiva, é reconhecer o movimento como linguagem é escutar o corpo, legitimar o gesto e, em última instância, afirmar a educação como prática profundamente humana.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista / UNESP "Júlio de Mesquita Filho, sob o parecer nº 8.011.323, emitido em 28/11/2025. O documento de aprovação encontra-se disponível na íntegra no Anexo A deste trabalho.

A abordagem de pesquisa adotada neste estudo é de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo (1993), consiste em "trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". No contexto desta pesquisa, que investigou critérios avaliativos na Educação Física da rede municipal de Presidente Prudente, a abordagem qualitativa permite compreender as percepções e experiências dos professores e estudantes, explorando os significados atribuídos às práticas avaliativas adotadas na disciplina.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural é a principal fonte de dados, e o pesquisador atua como instrumento fundamental na coleta de informações, por meio de observação direta e sistemática. Os registros são realizados em forma de textos ou imagens, priorizando a análise dos processos avaliativos em sua complexidade, ao invés de apenas mensurar resultados imediatos. Essa abordagem é essencial para este estudo, pois permite examinar como os critérios avaliativos que atualmente são subjetivos e despadronizados na rede municipal impactam o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Este estudo caracterizou-se pela Observação Participante, compreendida como o "estilo pessoal adotado por pesquisadores de campo que, após serem aceitos na comunidade a ser estudada, utilizam diversas técnicas para coletar os dados e estudar o grupo" (Angrosino, 2009, p. 34). Trata-se de um "processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa" (Angrosino, 2009, p. 76). Neste estudo, estive inserido cotidianamente no ambiente escolar, participando das atividades de ensino e observando sistematicamente os processos avaliativos, em uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, São Paulo. Essa imersão permitiu construir o que Angrosino (2009, p. 30) descreve como "a arte e a ciência de descrever

um grupo humano — suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças".

Como técnica de coleta de dados, esta pesquisa apoiou-se ainda em Lüdke e André (1986 apud Zanette, 2017), que descrevem a observação, a entrevista e a análise documental como os três principais métodos de coleta de dados em pesquisas qualitativas na área da educação. A pesquisa foi desenvolvida por meio de observação de aulas e registros sistemáticos, analisando como os professores estruturam seus processos avaliativos e quais desafios enfrentam na implementação de critérios que favoreçam o aprendizado dos estudantes.

A Ginástica Geral foi utilizada como ferramenta de pesquisa e intervenção neste estudo, pautando-se nas habilidades da BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental. Especificamente, a pesquisa se baseia nas habilidades:

- (EF05EF07): Planejar e experimentar coletivamente novas combinações de diferentes elementos (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) na ginástica geral, com diferentes temas do cotidiano.
- (EF05EF08): Criar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, adotando procedimentos de segurança.

A escolha dessas habilidades como base para a pesquisa se justifica pela necessidade de desenvolver nos estudantes competências que vão além do desempenho motor, incentivando a criatividade, o planejamento, a experimentação e a resolução de desafios dentro das práticas corporais. Além disso, a Ginástica Geral permite integrar dimensões físicas, cognitivas e sociais, o que dialoga diretamente com os princípios avaliativos defendidos neste estudo.

Avaliar os estudantes a partir dessas habilidades possibilita um modelo mais processual e inclusivo, focado no desenvolvimento contínuo, na cooperação e na adaptação das estratégias pedagógicas conforme as necessidades dos estudantes.

[...] avaliar para promover não significa aprovar por aprovar, mas sim garantir ao aluno o direito à aprendizagem. A avaliação deve ser um conjunto de procedimentos que permitem acompanhar o progresso de cada um, respeitando seus ritmos e incentivando sua autonomia. Os critérios devem ser claros e compartilhados, servindo como bússola para o estudante (Hoffmann, 2001, p. 15).

3.1 Coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos, de modo a assegurar uma abordagem ampla, rigorosa e triangulada do fenômeno investigado: diário de bordo com registros de observação sistemática (Apêndices A e B), questionários de autoavaliação dos estudantes (Apêndices C e D). Esses instrumentos foram articulados de forma complementar, permitindo captar diferentes dimensões do processo avaliativo na Educação Física escolar.

O uso do diário de bordo possibilitou o registro sistemático de narrativas construídas a partir da observação participante, contemplando situações, falas e dinâmicas vivenciadas no cotidiano das aulas. Cabe destacar que a literatura da área tem explorado variações metodológicas desse instrumento para além do registro individual do pesquisador, a exemplo da proposta de "diário invertido" de Federici, Mendes e Liberman (2021), na qual o diário assume função dialógica entre docente e estudantes.

Embora este estudo adote o diário de bordo em sua função mais tradicional, de registro sistemático da observação participante, essa variação evidencia a versatilidade do instrumento como recurso de documentação e reflexão pedagógica. Esse recurso favoreceu uma leitura mais densa dos processos avaliativos, em uma perspectiva simultaneamente descritiva e reflexiva.

O diário de bordo foi estruturado, a partir de um roteiro previamente elaborado (Apêndice A), com a finalidade de sistematizar os registros produzidos ao longo da intervenção pedagógica. Sua organização contemplou campos destinados à identificação da aula (data, conteúdo e objetivos), à descrição das atividades desenvolvidas, às observações sobre a participação e o envolvimento dos estudantes, às dificuldades identificadas durante as aulas, às estratégias de mediação pedagógica que adotei e às reflexões gerais acerca do desenvolvimento da intervenção.

Essa estrutura possibilitou registrar, de forma sistemática, aspectos relacionados ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, favorecendo a organização e posterior análise qualitativa dos dados produzidos. Os registros foram realizados ao término de cada encontro, buscando preservar a fidelidade das

observações e reduzir possíveis distorções decorrentes do intervalo entre a vivência das atividades e seu registro. A estrutura completa do instrumento encontra-se apresentada no Apêndice A, enquanto os registros produzidos durante a intervenção são apresentados no Apêndice B.

Os questionários de autoavaliação dos estudantes (Apêndice C) permitiram aprofundar a escuta dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, possibilitando o exercício de auto reflexão dos estudantes quanto a identificação das concepções, critérios e práticas avaliativas presentes no contexto escolar. O instrumento de autoavaliação aplicado aos estudantes está reproduzido, em seu formato original, no Apêndice C, enquanto as respostas individuais coletadas encontram-se sistematizadas no Apêndice D.

A fim de apresentar uma análise aprofundada, os dados coletados foram discutidos à luz da bibliografia utilizada na construção deste estudo, permitindo compreender como a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar pode ser aprimorada para atender melhor às demandas dos estudantes da rede municipal de Presidente Prudente.

Ao propor a criação de critérios avaliativos mais estruturados, este estudo visou contribuir para a construção de um modelo de avaliação mais justo, equitativo e alinhado às diretrizes da BNCC (2017), contribuindo para ampliar possibilidades pedagógicas relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Física escolar.

3.2 Contexto da pesquisa e participantes

3.2.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Presidente Prudente, no interior do estado de São Paulo, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental composta por 25 estudantes, sendo 15 meninas e 10 meninos. Além dos estudantes, participei da pesquisa na qualidade de professor especialista de

Educação Física e pesquisador responsável pela investigação, atuando como observador participante ao longo de toda a intervenção pedagógica.

Foi adotado como critério de inclusão estar regularmente matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, com devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E), devidamente assinado pelos pais ou responsáveis, e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice F). Como critério de exclusão, estabeleceu-se a frequência mínima de 70% durante o período de desenvolvimento da unidade didática. Após a autorização da direção escolar e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os termos (TCLE e TALE) foram apresentados e entregues durante reunião de pais e mestres, juntamente com a explicitação dos objetivos e procedimentos da investigação. Todos os estudantes participantes foram devidamente informados acerca dos possíveis riscos e benefícios da pesquisa, formalizando sua participação por meio da assinatura dos respectivos termos.

No que se refere à atuação de cada participante ao longo da intervenção pedagógica, destaca-se a atuação do professor especialista de Educação Física e pesquisador responsável por este estudo, que atuou como mediador e observador participante, sendo responsável pela implementação das estratégias avaliativas, pela condução das atividades e pelo registro sistemático das observações em diário de bordo, assumindo papel central no processo investigativo.

3.2.2 Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica desenvolvida neste estudo foi concebida a partir de uma perspectiva formativa e processual, orientada pela necessidade de superar modelos tradicionais de ensino e avaliação na Educação Física escolar, frequentemente centrados apenas na execução motora e em práticas descontextualizadas. Nesse sentido, a proposta buscou articular teoria e prática de maneira indissociável, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo, no qual os estudantes fossem reconhecidos como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

A organização da intervenção não se limitou à aplicação de atividades isoladas, mas estruturou-se como um percurso didático intencional, desenvolvido ao longo de seis semanas, totalizando doze aulas.

Esse percurso foi delineado com base em uma progressão pedagógica que contemplou momentos de sensibilização, experimentação, problematização, produção coletiva e sistematização do conhecimento, respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes e a complexidade dos conteúdos abordados, pautados nas habilidades EF05EF07 e EF05EF08 da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), voltadas ao planejamento coletivo de combinações de movimentos e à criação de estratégias para resolver desafios na Ginástica Geral.

Ao assumir a Ginástica Geral como eixo estruturante, a intervenção buscou explorar suas múltiplas possibilidades enquanto prática pedagógica. Tal escolha se justifica pela capacidade dessa manifestação da cultura corporal de integrar diferentes elementos, como equilíbrio, coordenação, força, criatividade e expressão, permitindo uma abordagem mais ampla e inclusiva do ensino. Outro aspecto central da intervenção foi a incorporação de estratégias avaliativas diversificadas, como mini seminários, jogos criativos, observação sistemática e momentos de autoavaliação.

Essas estratégias foram utilizadas não apenas como instrumentos de verificação, mas como dispositivos pedagógicos que favoreceram a reflexão, o protagonismo e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação foi compreendida como um processo contínuo e mediador, orientado para a compreensão e o desenvolvimento do aluno, e não apenas para a atribuição de resultados.

Minha atuação como professor pesquisador configurou-se como elemento fundamental na condução da intervenção, assumindo um papel mediador, reflexivo e intencional. Minhas intervenções foram pautadas na observação constante das necessidades dos estudantes, na adaptação das atividades propostas e na promoção de um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e desafiador. Dessa forma, constituiu-se como um espaço de experimentação, análise e transformação das práticas avaliativas na Educação Física escolar.

3.2.3 Organização e estrutura da intervenção

A organização da intervenção pedagógica foi planejada de forma sistemática, buscando garantir coerência entre os objetivos propostos, os conteúdos trabalhados, as estratégias metodológicas adotadas e os critérios avaliativos estabelecidos. Essa estruturação teve como princípio orientador a construção de um processo de ensino e aprendizagem progressivo, no qual cada etapa estivesse articulada à anterior e à posterior, promovendo continuidade e aprofundamento dos conhecimentos.

Ao longo de seis semanas consecutivas, estruturou-se um conjunto de doze aulas, organizadas em dois encontros semanais de 50 minutos. Cada aula foi planejada considerando o tempo pedagógico disponível, as características da turma e os objetivos específicos de cada etapa do processo. A distribuição das atividades seguiu uma lógica crescente de complexidade, iniciando com a introdução e contextualização do conteúdo, passando pela experimentação prática, avançando para o trabalho colaborativo e culminando na apresentação final dos estudantes.

No que se refere à organização metodológica, optou-se por uma abordagem que privilegiasse a participação ativa dos estudantes, por meio de atividades lúdicas, jogos ginásticos, circuitos motores e trabalhos em grupo. Essa escolha fundamenta-se na compreensão de que o aprendizado na Educação Física ocorre de maneira mais significativa quando os estudantes estão envolvidos de forma direta e consciente nas atividades propostas, podendo experimentar, refletir e reconstruir seus conhecimentos.

A divisão da turma em grupos constituiu-se como estratégia central na condução da intervenção, especialmente nas etapas voltadas à produção de conhecimento. Cada grupo ficou responsável pelo desenvolvimento de uma pesquisa teórica e de uma proposta prática, vinculadas a temas específicos: estação de coordenação motora e movimentos ginásticos, estação de exercícios de equilíbrio e estação de ginástica acrobática.

As Metodologias Ativas (MA), sustentam-se no princípio de deslocar o centro do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno, atribuindo a este um papel protagonista na construção do próprio conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

Esse deslocamento não é apenas metodológico, mas também avaliativo: ao romper com a lógica tradicional, centrada na transmissão de conteúdo e na verificação de um recurso final, as MA criam condições mais favoráveis para uma avaliação de caráter processual, contínuo e formativo, concepção já discutida neste estudo a partir de Hoffmann (1993) e Luckesi (2011).

Nesse sentido, se a avaliação formativa depende de acompanhar o aluno ao longo de seu percurso de aprendizagem, e não apenas ao final dele, então a própria estrutura das MA, ao manter o estudante em atividade constante, observável e interativa, oferece ao professor um volume maior e mais diversificado de evidências sobre o processo de aprendizagem em curso. Essa relação entre metodologia ativa e avaliação formativa é especialmente relevante para este estudo, na medida em que os instrumentos avaliativos adotados neste trabalho (observação sistemática, diário de bordo e autoavaliação) dependem diretamente do engajamento ativo do estudante nas atividades propostas para gerar dados observáveis e significativos.

Um modelo pedagógico centrado exclusivamente na exposição de conteúdos pelo professor, por exemplo, ofereceria poucas oportunidades de observação da cooperação entre pares, da autonomia na resolução de desafios motores ou da capacidade de argumentação dos estudantes, elementos que, no presente estudo, constituem justamente os eixos analíticos utilizados para orientar os registros do diário de bordo.

As MA, portanto, não configuram apenas uma escolha didática paralela à avaliação, mas uma condição estrutural para que os instrumentos avaliativos aqui adotados pudessem, de fato, captar o que se propunham a captar.

Dentre as Metodologias Ativas apresentadas na Introdução, a intervenção pedagógica adotou a Rotação por Estações como estratégia central de organização das atividades. A escolha se justifica pelo potencial dessa metodologia em promover a experimentação prática, o trabalho colaborativo e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento sobre a Ginástica Geral, permitindo que cada grupo vivenciasse, de forma autônoma e progressiva, diferentes desafios motores e cognitivos relacionados ao conteúdo trabalhado.

Além disso, por organizar a turma em pequenos grupos que circulam por diferentes postos de trabalho, a Rotação por Estações favoreceu a observação individualizada dos estudantes pelo professor-pesquisador — algo dificilmente alcançável em uma aula estruturada de forma expositiva e coletiva. Essa configuração criou condições propícias ao registro sistemático das manifestações de aprendizagem, na medida em que o professor pôde circular entre os grupos, acompanhar de perto o desenvolvimento de cada estação e identificar, em tempo real, indícios de participação, cooperação e compreensão dos conteúdos que fundamentaram os instrumentos avaliativos utilizados neste estudo.

A organização dos grupos, com os respectivos temas trabalhados em cada estação, está sintetizada no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2 – Organização dos grupos e temas das estações

Grupo	Tema / Estação
Grupo 1	Atividades e/ou exercícios de coordenação motora
Grupo 2	Atividades e/ou exercícios de equilíbrio
Grupo 3	Ginástica acrobática

Fonte: Elaborado pelo autor

A distribuição dos temas entre os grupos não foi arbitrária: os três eixos coordenação motora, equilíbrio e ginástica acrobática, correspondem a habilidades centrais da Ginástica Geral previstas nas habilidades EF05EF07 e EF05EF08 da BNCC, já apresentadas na Introdução deste estudo, e representam, em conjunto, dimensões complementares do movimento ginástico: controle corporal fino (coordenação), estabilidade postural (equilíbrio) e complexidade motora combinada (acrobática).

Essa divisão permitiu que cada grupo se aprofundasse em um aspecto específico da Ginástica Geral, viabilizando, na etapa de apresentação final, uma visão integrada do conteúdo pela turma como um todo. Essa organização favoreceu o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, responsabilidade, autonomia e capacidade de planejamento.

No âmbito avaliativo, foram utilizados diferentes instrumentos, como observação sistemática, registros em diário de bordo, participação nas atividades, desenvolvimento dos trabalhos em grupo e apresentações teórico-práticas. Esses instrumentos permitiram uma análise mais abrangente do processo de aprendizagem, contemplando não apenas o desempenho motor, mas também aspectos cognitivos, sociais e atitudinais.

Cabe destacar que a intervenção não foi conduzida de forma rígida, mas aberta a ajustes e adaptações conforme as necessidades observadas ao longo do processo. Eu desempenhei um papel fundamental nesse sentido, realizando intervenções pontuais para reorganizar atividades, redefinir estratégias e garantir a participação de todos os estudantes, buscando favorecer o desenvolvimento da intervenção pedagógica ao longo do processo.

3.2.4 Critérios para observação das manifestações dos estudantes

Para orientar a produção dos dados por meio da observação participante e conferir maior sistematicidade aos registros realizados durante a intervenção pedagógica, foram previamente definidos critérios de observação relacionados às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Esses critérios tiveram como finalidade orientar os registros efetuados no diário de bordo, possibilitando o acompanhamento organizado das manifestações dos estudantes ao longo do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Tais critérios não tiveram caráter classificatório, tampouco se restringiram à mensuração do desempenho técnico ou motor dos estudantes. O propósito consistiu em identificar indícios vinculados à participação nas atividades, às interações coletivas estabelecidas durante as aulas, ao envolvimento nas propostas pedagógicas e à compreensão dos conteúdos abordados no decorrer da intervenção.

Nesse contexto, os registros produzidos por meio do diário de bordo, das observações sistemáticas e das autoavaliações dos estudantes foram organizados a partir dos seguintes eixos analíticos:

- a) participação nas atividades propostas ao longo das aulas;
- b) cooperação e interação entre os estudantes durante os jogos, seminários e produções coletivas;
- c) capacidade de expressão oral, argumentação e compartilhamento de ideias durante as apresentações e discussões;
- d) envolvimento nas atividades práticas e nas construções coletivas realizadas pela turma;
- e) indícios de compreensão dos conteúdos relacionados à ginástica e aos critérios avaliativos trabalhados durante a intervenção pedagógica.

Os critérios descritos anteriormente orientaram a produção dos registros durante toda a intervenção pedagógica, constituindo um referencial para a observação sistemática das manifestações dos estudantes ao longo das aulas. Sua utilização teve como finalidade conferir maior organização e coerência ao processo de registro das informações, contemplando aspectos relacionados à participação, ao envolvimento, à cooperação, à autonomia, à criatividade e às demais dimensões previstas para acompanhamento durante a pesquisa.

Os registros produzidos a partir desses critérios foram incorporados ao diário de bordo e posteriormente utilizados na análise qualitativa dos dados, apresentada em capítulo específico desta dissertação. Dessa forma, os critérios de observação constituíram um instrumento metodológico para orientar a produção dos dados, assegurando que as informações registradas refletissem o desenvolvimento dos estudantes durante toda a intervenção pedagógica, sem caráter classificatório, mas voltados à compreensão do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Os critérios adotados e seus respectivos indicadores observáveis são detalhados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Critérios e indicadores observados

Critério	Indicadores observados
Participação	Envolvimento nas tarefas, iniciativa nas atividades, participação nos debates e seminários.
Cooperação	Ajuda entre colegas, organização coletiva, divisão de funções nos jogos e seminários.
Envolvimento	Permanência nas atividades, interesse demonstrado, interação contínua nas propostas pedagógicas.
Expressão oral	Capacidade de explicar ideias, argumentar e participar das apresentações e discussões coletivas.
Compreensão dos conteúdos	Falas dos estudantes, registros das autoavaliações e respostas apresentadas durante as discussões e atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os cinco critérios que compõem o Quadro 2 não foram definidos de forma isolada, mas dialogam diretamente com a discussão sobre modalidades avaliativas apresentada no Referencial Teórico deste estudo (seção 2.2.1).

Os critérios de participação, cooperação e envolvimento aproximam-se do que Hoffmann (2005) caracteriza como avaliação contínua, ao priorizarem o acompanhamento processual do estudante em detrimento de um resultado pontual; já o critério de compreensão dos conteúdos dialoga com a função diagnóstica discutida a partir de Luckesi (2011), na medida em que busca identificar indícios de apropriação conceitual, e não apenas de execução motora. Nenhum dos cinco critérios possui, isoladamente, caráter classificatório, o que é coerente com a crítica construída ao longo deste estudo, a partir de Romão (2002; 2019), a uma avaliação centrada no julgamento do desempenho em detrimento do acompanhamento do processo.

Foi a partir desses critérios, sistematicamente aplicados ao longo das doze aulas, que se estruturaram os registros do diário de bordo analisados no capítulo de Resultados.

3.2.5 Descrição da sequência pedagógica aplicada

A sequência pedagógica aplicada foi estruturada de forma progressiva ao longo de doze aulas, distribuídas em seis semanas, respeitando uma lógica didático-metodológica que partiu da problematização inicial dos conhecimentos prévios dos estudantes, avançando para a experimentação corporal, construção coletiva do conhecimento e, por fim, culminando na sistematização por meio de apresentações teórico-práticas. Essa organização não se deu de forma aleatória, mas ancorada na perspectiva de que o ensino da Educação Física deve transcender a mera reprodução de movimentos, assumindo um caráter formativo, reflexivo e integrador das múltiplas dimensões do aprendizado.

Desde o início da intervenção, buscou-se estabelecer um ambiente pedagógico pautado na participação ativa dos estudantes, na valorização das experiências individuais e na construção coletiva do saber. O professor, nesse contexto, assumiu um papel mediador, intervindo de maneira estratégica para orientar, problematizar e potencializar as aprendizagens, sem, contudo, retirar dos estudantes o protagonismo no processo. As aulas foram planejadas de modo a articular teoria e prática de forma indissociável, garantindo que os conteúdos trabalhados fossem significativos e aplicáveis à realidade dos estudantes.

A sequência pedagógica completa, com os temas, atividades e objetivos de cada uma das doze aulas, é apresentada de forma sintética no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Síntese da sequência pedagógica aplicada (12 aulas)

Aula	Tema / Atividade central	Objetivo
1	Apresentação da proposta pedagógica e sensibilização inicial	Apresentar aos estudantes os objetivos, as etapas e a dinâmica da intervenção (pesquisa, seminários e atividades práticas), identificando percepções prévias sobre o trabalho em grupo
2	Formação dos grupos e definição dos temas de pesquisa	Organizar os estudantes em três grupos e definir os temas a serem pesquisados, promovendo a distribuição inicial das tarefas
3	Início das pesquisas teóricas em grupo	Iniciar a coleta e a organização das informações sobre os temas definidos, favorecendo a participação coletiva
4	Continuidade da pesquisa e organização das informações	Aprofundar a pesquisa e desenvolver a capacidade de diferenciar informações principais de secundárias
5	Construção dos materiais para os seminários	Elaborar os materiais de apresentação oral, desenvolvendo organização do conteúdo e segurança na exposição
6	Finalização dos materiais e ensaio das apresentações	Consolidar os materiais dos seminários e realizar ensaios, favorecendo autonomia e cooperação entre os grupos
7	Apresentação teórica e atividade prática do Grupo 1	Apresentar o conteúdo pesquisado pelo Grupo 1 e aplicar a atividade prática correspondente, integrando teoria e vivência corporal
8	Apresentação teórica e atividade prática do Grupo 2	Apresentar o conteúdo pesquisado pelo Grupo 2 e aplicar a atividade prática correspondente, favorecendo a participação coletiva
9	Apresentação teórica e atividade prática do Grupo 3	Apresentar o conteúdo pesquisado pelo Grupo 3 e aplicar a atividade prática correspondente, superando dificuldades de exposição oral

Aula	Tema / Atividade central	Objetivo
10	Atividades práticas integradas entre os grupos	Integrar e revisar, por meio da prática corporal, os conteúdos trabalhados pelos três grupos ao longo dos seminários
11	Roda de conversa e reflexão coletiva sobre o processo	Promover a reflexão dos estudantes sobre as experiências vivenciadas, as dificuldades enfrentadas e os avanços percebidos ao longo da intervenção
12	Síntese coletiva e encerramento da intervenção pedagógica	Consolidar as aprendizagens construídas ao longo do processo e avaliar o desenvolvimento de autonomia, cooperação e participação dos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na sequência pedagógica descrita na Seção 4.3.5.

Aula 1

A primeira aula foi dedicada à apresentação da proposta pedagógica aos estudantes, incluindo os objetivos do trabalho, a divisão das etapas e a explicação acerca da produção dos seminários e das atividades práticas. A aula teve início com uma roda de conversa, na qual os estudantes foram convidados a comentar suas expectativas e experiências anteriores em relação ao trabalho em grupo.

Os estudantes demonstraram curiosidade inicial em relação à metodologia utilizada, sobretudo pelo fato de participarem não apenas como executores das atividades, mas também como responsáveis pela pesquisa e pela condução das apresentações. Observou-se, contudo, certa resistência inicial diante da necessidade de assumir responsabilidades dentro do processo, além de insegurança de parte da turma quanto à exposição oral e ao desenvolvimento das atividades teóricas.

Durante a conversa inicial, alguns estudantes verbalizaram preocupações relacionadas ao trabalho em grupo, associadas a experiências anteriores marcadas por divisão desigual das tarefas. Ao final da aula, foi possível perceber que os estudantes compreenderam a proposta geral, embora ainda apresentassem dúvidas sobre a organização das etapas seguintes.

Aula 2

A segunda aula foi destinada à formação dos três grupos de trabalho e à definição dos temas que seriam pesquisados e posteriormente apresentados nos seminários. Logo no início da atividade, alguns estudantes assumiram rapidamente posições de liderança, conduzindo a escolha dos integrantes e organizando as primeiras tarefas, enquanto outros permaneceram em postura mais passiva, aguardando direcionamentos.

Foi possível observar dificuldade de parte dos estudantes em expressar opiniões ou participar das decisões iniciais, bem como pequenos conflitos relacionados à escolha dos integrantes dos grupos, o que exigiu reorganização da disposição da sala para facilitar a formação e reduzir conversas paralelas.

As falas dos estudantes durante essa etapa revelaram preocupação com o comprometimento dos colegas, evidenciando que já existia, desde o início da intervenção, uma percepção sobre os diferentes níveis de participação dentro da turma. Após a definição dos grupos, os estudantes iniciaram a organização preliminar da pesquisa e da divisão das tarefas.

Aula 3

A terceira aula marcou o início das pesquisas teóricas em grupo, evidenciando diferenças significativas entre os grupos quanto à organização coletiva e à participação dos integrantes. O tempo reduzido da aula limitou parcialmente o aprofundamento das discussões, levando alguns grupos a priorizar apenas a coleta inicial de informações.

O Grupo 1 apresentou maior dificuldade na distribuição das responsabilidades, com apenas dois integrantes conduzindo efetivamente a busca de informações, enquanto os demais permaneceram dispersos ou com participação limitada. O Grupo 2, por outro lado, demonstrou maior equilíbrio na participação, com troca constante de ideias e colaboração entre os integrantes.

No Grupo 3, verificou-se dificuldade inicial na compreensão do tema pesquisado, com recorrentes solicitações de esclarecimento ao professor, o que indicava certa insegurança diante do conteúdo a ser trabalhado.

Aula 4

Na quarta aula, os grupos deram continuidade à pesquisa e iniciaram a organização dos conteúdos que seriam utilizados nos seminários, sendo necessário retomar orientações relacionadas à seleção de informações principais e à diferenciação de elementos secundários.

O Grupo 2 manteve dinâmica mais organizada, demonstrando maior autonomia na seleção das informações, enquanto o Grupo 1 apresentou melhora parcial na participação coletiva, ainda que persistisse certa concentração das tarefas em poucos integrantes.

O Grupo 3, por sua vez, demonstrou dificuldades na interpretação dos conteúdos pesquisados, limitando-se, em alguns momentos, a copiar informações sem discussão mais aprofundada, o que exigiu intervenção pedagógica na seleção e organização do material.

Aula 5

A quinta aula foi dedicada à construção dos materiais para os seminários. Observou-se que muitos estudantes demonstravam insegurança quanto à apresentação oral, em um ambiente mais silencioso e concentrado em comparação às aulas anteriores, especialmente durante a elaboração dos materiais de apresentação.

Parte dos estudantes demonstrou preocupação excessiva com a leitura do material escrito, revelando receio de esquecer informações durante a exposição, o que evidenciou dificuldades relacionadas à oralidade e à exposição pública.

O Grupo 2 manteve maior equilíbrio organizacional, enquanto os demais grupos ainda apresentavam dificuldades na divisão efetiva das tarefas. No Grupo 3, ocorreram divergências internas sobre a forma de apresentação, ainda que se observassem tentativas de reorganização interna e momentos de apoio espontâneo entre colegas.

Aula 6

Na sexta aula, os grupos finalizaram os materiais utilizados nos seminários e realizaram os primeiros ensaios das apresentações, etapa que exigiu reorganização do espaço da sala para possibilitar os ensaios com menor interferência entre os grupos.

Durante os ensaios, observou-se insegurança significativa de parte dos estudantes, sobretudo daqueles com menor participação nas etapas anteriores. No Grupo 1, os estudantes mais participativos passaram a orientar os colegas, incentivando-os a se expressar com linguagem própria em vez de recorrer à leitura direta do material.

O Grupo 2 apresentou maior desenvoltura oral, ainda que com dependência parcial do material escrito, enquanto no Grupo 3 alguns estudantes demonstraram desmotivação em relação à apresentação teórica, aspecto que seria retomado nas aulas seguintes.

Aula 7

A sétima aula foi dedicada à apresentação teórica e à atividade prática do Grupo 1. Os estudantes apresentaram domínio parcial do conteúdo, com parte da exposição ocorrendo por meio de leitura direta dos materiais preparados previamente, ainda que alguns integrantes tenham buscado explicar determinadas informações com linguagem própria.

Durante a apresentação, a turma permaneceu relativamente atenta, com momentos pontuais de dispersão, observando-se maior interesse à medida que a aula se aproximava da etapa prática. Após o seminário, iniciou-se a aplicação da atividade prática elaborada pelo grupo, que apresentou elementos criativos na adaptação das regras e na utilização dos materiais disponíveis.

Nesse momento, verificou-se aumento significativo do engajamento dos estudantes, inclusive daqueles que haviam participado pouco durante a etapa teórica, reforçando a identificação dos estudantes com experiências corporais e práticas.

Aula 8

A oitava aula foi dedicada à apresentação teórica e à atividade prática do Grupo 2, que demonstrou maior organização durante o seminário, com maior segurança na exposição oral e menor dependência da leitura do material escrito.

Observou-se maior equilíbrio na participação dos integrantes, com alguns estudantes auxiliando colegas que demonstravam insegurança, retomando explicações e complementando informações quando necessário.

Durante a atividade prática proposta pelo grupo, houve participação significativa da turma, ainda que tenha sido necessário interromper brevemente a dinâmica para reorganizar o espaço e esclarecer dúvidas sobre o funcionamento das regras, retomadas de forma satisfatória na sequência.

Aula 9

A nona aula foi dedicada à apresentação teórica e à atividade prática do Grupo 3, que apresentou as maiores dificuldades entre os três grupos durante o seminário. Observou-se um ambiente de maior tensão entre os integrantes no início da apresentação, com insegurança na fala, fragmentação das ideias e forte dependência do material escrito.

Parte dos estudantes falou muito pouco durante a apresentação, limitação relacionada não apenas à timidez, mas também à dificuldade de compreensão mais aprofundada do conteúdo pesquisado.

Após a apresentação teórica, iniciou-se a atividade prática elaborada pelo grupo que, apesar da simplicidade da proposta, contou com participação coletiva significativa, evidenciando melhora no envolvimento dos estudantes em comparação à etapa teórica.

Aula 10

A décima aula foi dedicada ao desenvolvimento de atividades práticas integradas entre os três grupos, com adaptações e reformulações das propostas apresentadas nos seminários, permitindo que os estudantes revisassem os conteúdos trabalhados por meio da experiência prática e da interação coletiva.

Observou-se aumento significativo do envolvimento dos estudantes em comparação às etapas predominantemente teóricas, favorecido pela utilização do espaço externo da escola, que contribuiu para maior liberdade de movimentação e participação. Também foi possível perceber maior aproximação entre estudantes que anteriormente apresentavam baixa participação nos seminários e nos momentos de pesquisa.

Ainda assim, foram observadas dificuldades relacionadas à organização inicial das atividades e à clareza na explicação das regras das dinâmicas propostas por alguns grupos, o que exigiu intervenção pontual do professor. Apesar disso, notou-se redução significativa das conversas paralelas e maior cooperação entre integrantes de grupos diferentes ao longo da aula.

Aula 11

A décima primeira aula foi dedicada a uma roda de conversa com os estudantes, com o objetivo de promover reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas ao longo da intervenção pedagógica. O formato circular da organização da turma favoreceu maior participação dos estudantes nos momentos de fala e escuta coletiva.

Os estudantes relataram percepções relacionadas às dificuldades encontradas, às estratégias utilizadas pelos grupos e aos desafios do trabalho coletivo, concentrando grande parte das falas nas questões relacionadas à divisão desigual das tarefas e às dificuldades de organização dos grupos. Ainda assim, surgiram relatos positivos relacionados à cooperação e ao desenvolvimento das atividades práticas.

Durante a discussão, alguns estudantes reconheceram mudanças no próprio comportamento ao longo da intervenção, relacionando a aprendizagem dos conteúdos às experiências corporais vivenciadas nas aulas, o que sugere desenvolvimento gradual de maior segurança, participação e interação coletiva.

Aula 12

A décima segunda e última aula foi dedicada ao encerramento da intervenção pedagógica, com a realização de uma síntese coletiva das atividades desenvolvidas ao longo do processo. Observou-se um ambiente mais tranquilo e colaborativo em comparação às primeiras aulas da intervenção, com retomada dos principais conteúdos abordados pelos grupos e das experiências vivenciadas durante os seminários e atividades práticas.

Foi possível identificar avanços relacionados à participação de estudantes que inicialmente apresentavam resistência ou baixa inserção nas atividades, com maior segurança demonstrada para expressar opiniões e relatar experiências. Ao mesmo tempo, alguns estudantes destacaram dificuldades enfrentadas ao longo do processo, sobretudo relacionadas à organização do trabalho em grupo e às diferenças nos níveis de participação entre os integrantes.

Ao final da aula, observou-se ambiente mais participativo e maior interação entre os estudantes, consolidando um movimento de maior envolvimento geral em comparação ao início da proposta, especialmente durante as atividades corporais e os momentos coletivos de interação.

Ao final da intervenção, a sistematização das experiências vivenciadas pelos estudantes permitiu não apenas a apropriação parcial dos conteúdos trabalhados, mas também a explicitação de percepções, dificuldades e avanços ao longo do processo. Esse movimento de reflexão coletiva revelou-se fundamental para dar sentido às aprendizagens construídas, superando a lógica de encerramento meramente expositivo.

Frente ao que foi delineado, torna-se necessário avançar da descrição do percurso pedagógico para a compreensão analítica de seus desdobramentos. Assim, apresenta-se, a seguir, a análise dos dados produzidos ao longo da intervenção, buscando interpretar as evidências empíricas à luz dos objetivos da pesquisa e dos referenciais teóricos adotados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Diário de bordo: produção dos dados, participação e dinâmica dos grupos

A análise dos dados foi construída a partir da articulação entre dois instrumentos centrais: o diário de bordo, que produzi por meio da observação participante ao longo da intervenção pedagógica, e os questionários de autoavaliação respondidos pelos 25 estudantes participantes.

Como destaca Angrosino (2009, p. 34), a observação participante permite ao pesquisador, "após ser aceito na comunidade a ser estudada, utilizar diversas técnicas para coletar os dados e estudar o grupo", o que justifica a centralidade do diário de bordo como instrumento de registro sistemático das vivências observadas em campo. A apresentação dos resultados que se segue está organizada de acordo com os instrumentos descritos na Metodologia (seção 3.3): inicia-se pela análise do diário de bordo, produzido a partir da observação participante ao longo das doze aulas da intervenção (item 4.1); em seguida, apresentam-se os dados do questionário de autoavaliação discente e da análise lexical das falas dos estudantes (item 4.2). Essa organização busca refletir a lógica de triangulação de dados adotada na Metodologia, evidenciando como cada instrumento contribui, de forma complementar, para a compreensão do fenômeno avaliativo investigado.

A análise dos dados evidencia contribuições relevantes da intervenção pedagógica, especialmente no engajamento e participação dos estudantes. Entretanto, os diferentes instrumentos de coleta também revelaram limitações relacionadas à autonomia, à sistematização teórica e à heterogeneidade da participação entre os grupos.

Os dados do questionário de autoavaliação (Apêndice D), que traziam itens sobre aprendizagem percebida, envolvimento nas atividades e participação no processo, revelam que 68% dos estudantes identificaram elevado nível de aprendizagem, ao passo que igual percentual indicou alto envolvimento nas atividades propostas. Adicionalmente, 68% dos estudantes relataram participação ativa na criação das atividades práticas, evidenciando o fortalecimento do protagonismo discente. Tais indicadores, quando analisados em conjunto, apontam para a

efetividade da proposta no que se refere à promoção de uma aprendizagem significativa, centrada no aluno e orientada por práticas pedagógicas ativas o que dialoga com a perspectiva de Hoffmann (2006), para quem a avaliação deve funcionar como instrumento de acompanhamento do percurso do estudante, e não apenas de verificação de resultados finais.

Esse dado também dialoga com a crítica de Darido (2012) à predominância de critérios avaliativos "relacionados à participação, ao interesse e à frequência", sem a diversificação de instrumentos que permita captar outras dimensões da aprendizagem exatamente a lacuna que este estudo buscou preencher com a proposição de um guia de critérios avaliativos. Entretanto, embora os questionários de autoavaliação indiquem percepções predominantemente positivas acerca das atividades desenvolvidas, os registros do diário de bordo evidenciam que esse envolvimento ocorreu de forma desigual entre os grupos, exigindo mediação docente constante ao longo do processo.

A observação sistemática das aulas corrobora esses achados ao evidenciar maior engajamento dos estudantes, especialmente em situações que demandavam tomada de decisão, trabalho em grupo e resolução de problemas. Os momentos de construção e aplicação dos mini jogos revelaram avanços no desenvolvimento de competências não apenas motoras, mas também cognitivas e socioemocionais, como cooperação, autonomia e comunicação, aspectos que se aproximam do que Kunz (1991) descreve como a superação de uma Educação Física centrada exclusivamente no desempenho técnico-motor, em favor de uma formação mais ampla.

No que se refere aos dados qualitativos provenientes das falas dos estudantes, registradas no diário de bordo ao longo das observações em sala, identifica-se uma valorização das estratégias utilizadas, sobretudo pela possibilidade de participação ativa e pela aproximação entre teoria e prática. Essa articulação contribuiu para ressignificar o papel do aluno, que deixa de ocupar uma posição passiva para assumir função ativa na construção do conhecimento. No entanto, é importante reconhecer que o processo não se desenvolve de forma homogênea ou linear. Foram identificados desafios relacionados à organização das atividades, à gestão do tempo e à necessidade de maior mediação docente em determinados momentos.

Tais aspectos, contudo, não configuram fragilidades da proposta em si, mas sim características inerentes à implementação de metodologias ativas em contextos escolares reais, marcados pela heterogeneidade dos sujeitos e pelas limitações estruturais. Assim, as dificuldades observadas devem ser compreendidas como parte constitutiva do processo pedagógico, indicando a necessidade de ajustes e refinamentos na condução das atividades, especialmente no que se refere à intencionalidade didática e à clareza dos objetivos propostos.

Desse modo, a convergência entre as diferentes fontes de dados, diário de bordo, autoavaliação dos estudantes e percepções institucionais robustece a análise e sustenta que a intervenção pedagógica implementada e apresentou potencial significativo para qualificar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Física escolar, respondendo diretamente ao objetivo geral desta pesquisa de propor critérios avaliativos mais claros e processuais para a disciplina.

O diário de bordo foi utilizado como instrumento central na produção de dados ao longo da intervenção pedagógica, constituindo-se como um dispositivo sistemático de registro das vivências observadas durante as aulas. Sua utilização permitiu documentar, de forma contínua e reflexiva, aspectos relacionados à participação dos estudantes, interações sociais, níveis de engajamento, dificuldades apresentadas e estratégias mobilizadas pelos grupos no desenvolvimento das atividades propostas. Inspirado na perspectiva qualitativa de pesquisa, o diário de bordo não se limitou a uma descrição superficial dos fatos, mas buscou captar nuances do processo pedagógico, incluindo comportamentos recorrentes, situações imprevistas e dinâmicas emergentes no contexto das aulas. Os registros foram realizados imediatamente após cada encontro, preservando a fidelidade das observações e reduzindo distorções interpretativas decorrentes do tempo.

Para fins de organização analítica, os registros foram estruturados a partir de eixos previamente definidos:

- Participação dos estudantes;
- Interação entre os membros dos grupos;
- Autonomia na execução das tarefas;
- Compreensão dos conteúdos abordados;
- Engajamento nas atividades práticas.

A partir dessa lógica, optou-se pela seleção de trechos representativos do diário de bordo para compor a análise dos dados, garantindo maior rigor metodológico ao estabelecer uma relação direta entre evidência empírica e interpretação. O conjunto integral dos registros encontra-se documentado no Apêndice B deste trabalho, o que assegura a comprovação e a transparência do processo investigativo.

A análise da observação sistemática, fundamentada nos registros do diário de bordo, evidencia que o processo de desenvolvimento da intervenção pedagógica foi marcado por dinâmicas heterogêneas entre os grupos, tanto no que se refere à participação quanto à apropriação dos conteúdos.

Logo na primeira aula, a apresentação da proposta gerou reações mistas entre os estudantes: "os estudantes demonstraram curiosidade inicial, porém também certa resistência em relação à responsabilidade de conduzir parte do processo de aprendizagem" (Aula 1). Essa resistência inicial começou a ser reconfigurada já na aula seguinte, durante a organização dos grupos, quando "alguns estudantes assumiram rapidamente posições de liderança, enquanto outros aguardavam direcionamentos, demonstrando dificuldade em tomar iniciativa" (Aula 2), um primeiro indício das dinâmicas de participação desigual que se aprofundariam ao longo da intervenção e que se tornam mais evidentes na análise por grupo, apresentada a seguir.

Vale destacar que essa percepção de participação desigual não surgiu apenas ao longo da intervenção, mas já estava presente no imaginário dos estudantes antes mesmo do início das atividades. Na primeira aula, ao serem apresentados à proposta

de trabalho em grupo, alguns estudantes verbalizaram espontaneamente experiências anteriores negativas relacionadas à divisão de tarefas coletivas. Um aluno afirmou que *"normalmente sempre os mesmos fazem tudo"* (Aula 1), enquanto outro completou que *"tem gente que não ajuda e no final ganha nota igual"* (Aula 1). Essas falas iniciais revelam que os estudantes já chegavam à intervenção com uma representação prévia, construída a partir de vivências escolares anteriores, de que o trabalho coletivo tende a concentrar esforços em poucos integrantes, ao passo que a avaliação, muitas vezes, não diferencia esse desequilíbrio. Esse dado é relevante porque contextualiza, desde o início, o problema de pesquisa que orienta este estudo: a necessidade de critérios avaliativos mais claros e processuais, capazes de captar a contribuição individual dentro do trabalho coletivo, e não apenas o resultado final do grupo.

A mesma preocupação reapareceu na aula seguinte, durante a formação dos grupos, quando um estudante comentou que *"ninguém quer ficar no grupo bagunceiro"* (Aula 2) e outro respondeu que *"mas também ninguém quer fazer tudo sozinho"* (Aula 2). Essas falas, lidas em conjunto, evidenciam uma tensão que se manteria latente ao longo de toda a intervenção: os estudantes reconheciam, ainda que intuitivamente, a necessidade de cooperação, mas também temiam a sobrecarga individual, tensão que dialoga diretamente com Kunz (2003 apud Almeida; Lucas, 2010), para quem o trabalho coletivo somente cumpre sua função formativa quando mediado de forma constante e intencional pelo professor, e não deixado à autorregulação espontânea dos estudantes.

Grupo 1

O Grupo 1 apresentou engajamento inicial, porém com forte concentração de responsabilidades em poucos integrantes. Conforme registrado, *"apenas dois estudantes conduziram efetivamente a busca de informações, enquanto os demais permaneceram dispersos ou com participação limitada"* (Aula 3). Essa dificuldade inicial de organização também apareceu na fala dos próprios estudantes: questionado sobre a divisão das tarefas, um integrante do grupo reconheceu que *"a gente tentou dividir, mas ninguém sabia direito o que fazer"* (Aula 3), evidenciando que a

concentração de responsabilidades em poucos integrantes não decorria apenas de desinteresse dos demais, mas também de uma dificuldade genuína de organização coletiva sem mediação mais estruturada. Essa concentração de tarefas persistiu na etapa seguinte, ainda que com sinais de melhora: o grupo *"apresentou melhora parcial na participação coletiva, embora ainda houvesse concentração das tarefas em poucos integrantes"* (Aula 4).

Durante os ensaios, no entanto, observou-se um movimento espontâneo de cooperação entre os próprios estudantes, com os mais participativos passando a orientar os colegas "tenta falar do seu jeito, não precisa ler tudo" (Aula 6). Na apresentação teórica, prevaleceu ainda a leitura direta dos materiais, com pouca elaboração própria; por outro lado, na atividade prática que se seguiu na mesma aula, o grupo revelou avanço expressivo: "estudantes que participaram pouco durante a etapa teórica demonstraram maior envolvimento durante a atividade prática", sintetizado na fala de um dos integrantes: "na prática fica mais fácil entender" (Aula 7).

Fotografia 1 — Apresentação do Grupo 1 (Aula 7 — 16/03/2026)



Fonte: Elaborado pelo autor.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Grupo 2

O Grupo 2 destacou-se, desde o início, pela maior organização interna e equilíbrio na participação: "observou-se maior equilíbrio na participação, com troca constante de ideias e colaboração entre os integrantes" (Aula 3). Essa dinâmica se manteve na fase de organização dos conteúdos, quando o grupo demonstrou maior autonomia na seleção das informações, preocupando-se inclusive com a clareza da futura apresentação: "*se colocar muita coisa, ninguém vai entender*" (Aula 4). Na apresentação teórica, o grupo confirmou esse padrão, exibindo maior segurança na exposição oral e menor dependência da leitura (Aula 8). As atividades práticas elaboradas pelo grupo revelaram criatividade e intencionalidade pedagógica, apesar de dificuldades pontuais na explicação inicial das regras, que geraram dúvidas e exigiram nova orientação. Um estudante resumiu bem a superação desse obstáculo: "*quando começou de verdade ficou mais fácil entender*" (Aula 8).

Fotografia 2 — Apresentação do Grupo 2 (Aula 8 — 18/03/2026)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Grupo 3

O Grupo 3 apresentou as maiores dificuldades ao longo do processo, especialmente na fase inicial de pesquisa: *"verificou-se dificuldade inicial na compreensão do tema pesquisado. Os estudantes recorreram diversas vezes ao professor para esclarecimentos básicos"* (Aula 3), indicando baixa autonomia diante do conteúdo. Essa insegurança se estendeu à preparação dos seminários, quando muitos estudantes demonstravam insegurança quanto à apresentação oral; um estudante resumiu esse receio com precisão: *"eu consigo escrever, mas tenho vergonha de falar"* (Aula 5).

Essa mesma insegurança reaparecia na relação dos estudantes com o próprio material escrito: outro integrante do grupo admitiu que *"se eu não ler, eu esqueço"* (Aula 5), revelando uma dependência do texto que, mais do que timidez, sinalizava insegurança quanto ao domínio efetivo do conteúdo pesquisado. Na apresentação teórica propriamente dita, a tensão e a insegurança se confirmaram: *"os estudantes demonstraram nervosismo e dificuldade em manter continuidade na exposição"* (Aula 9), refletindo fragmentação das ideias e forte dependência do material escrito.

No entanto, assim como observado nos demais grupos, a atividade prática que se seguiu representou um ponto de virada, com melhora perceptível no envolvimento

dos estudantes; um dos integrantes sintetizou bem essa mudança: *"apresentar é difícil, mas fazer a atividade foi mais tranquilo"* (Aula 9).

Fotografia 3 — Apresentação do Grupo 3 (Aula 9 — 23/03/2026)



Fonte: Elaborado pelo autor.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Panorama geral da turma

Para além da dinâmica interna de cada grupo, os registros do diário de bordo permitem também uma leitura comparativa do conjunto da turma. Nas apresentações finais dos trabalhos teóricos, "as apresentações evidenciaram diferenças no domínio do conteúdo entre os grupos, variando entre compreensão superficial e tentativas de aprofundamento" (Aula 9), confirmando que a heterogeneidade identificada na análise por grupo não era exceção pontual, mas um padrão consistente ao longo de toda a intervenção. Já no encerramento da unidade didática, o diário registra um quadro mais positivo: "observou-se participação mais frequente dos estudantes nas atividades coletivas e nas discussões propostas ao longo das aulas, com indícios de maior compreensão prática dos conteúdos, ainda que persistam limitações na sistematização teórica" (Aula 12). Esse registro final sintetiza o percurso identificado na análise por grupo: avanços consistentes na dimensão prática e coletiva, acompanhados de fragilidades que permaneceram na dimensão teórico-conceitual até o fim da intervenção.

Fotografia 4 — Encerramento da intervenção pedagógica (Aula 12 — 01/04/2026)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Trabalho em grupo: tensões e evolução ao longo da intervenção

Para além da leitura por grupo apresentada anteriormente, os registos do diário de bordo permitem também acompanhar a evolução do trabalho coletivo ao longo de toda a intervenção, evidenciando um percurso marcado por tensões, negociações e avanços progressivos, e não uma trajetória linear ou idealizada. Ao longo dos encontros, algumas dificuldades já antecipadas pelos próprios estudantes no início da intervenção se confirmaram na prática. Durante o ensaio das apresentações, por exemplo, registrei que "alguns estudantes demonstraram dificuldade em explicar o conteúdo com as próprias palavras, recorrendo constantemente à leitura" (Aula 6), o que reforça a necessidade de mediação docente sistemática no desenvolvimento da autonomia discente.

Com o avanço da intervenção, no entanto, observaram-se sinais crescentes de cooperação entre os grupos, inclusive entre integrantes de equipes diferentes. Um estudante resumiu esse movimento de forma direta *"quando todo mundo ajuda fica melhor de fazer"* (Aula 10). O comentário, simples em sua formulação, condensa um aprendizado construído ao longo de toda a intervenção, a percepção de que a cooperação, mais do que uma obrigação escolar, produz resultados concretamente melhores na visão dos próprios estudantes. Essa cooperação crescente, no entanto, não eliminou as divergências pontuais sobre a forma de conduzir as tarefas: em outro momento, um estudante reconheceu que *"às vezes dava discussão porque cada um queria fazer de um jeito"* (Aula 11), lembrando que cooperar não significa ausência de conflito, mas a capacidade de negociar diferentes formas de fazer em função de um objetivo comum.

Na aula de discussão coletiva, realizada em formato de roda de conversa ao final da intervenção, os próprios estudantes refletiram sobre sua trajetória. Uma fala é particularmente reveladora do desenvolvimento da autonomia e da segurança discente ao longo do tempo *"no começo eu quase não falava, mas depois fui participando mais"* (Aula 11). Essa autopercepção da própria evolução, verbalizada espontaneamente e não induzida por pergunta direta, constitui um indício qualitativo importante de que a intervenção produziu efeitos sobre a segurança e o protagonismo

discente ao longo do tempo, o que dialoga com Hoffmann (2006) quanto à função da avaliação como acompanhamento processual, e não como fotografia de um único momento.

Na última aula, dedicada ao encerramento e à síntese coletiva da intervenção, novas falas reforçam esse amadurecimento. Um estudante relatou que *"no começo eu não queria apresentar porque tinha vergonha, mas depois fui acostumando"* (Aula 12), evidenciando a superação gradual da insegurança inicial diante da exposição oral, um dos pontos de maior fragilidade identificados ao longo desta análise. Outro estudante, ao refletir sobre a relação entre pesquisa teórica e atividade prática, afirmou que *"pesquisar foi difícil, mas quando fazia as atividades dava pra entender melhor o tema"* (Aula 12), corroborando, na própria fala do estudante, a articulação entre teoria e prática que fundamenta a Rotação por Estações como estratégia metodológica central desta intervenção (Bacich; Moran, 2018).

As dificuldades relacionadas ao trabalho coletivo, todavia, não desapareceram por completo ao final da intervenção. Ainda na aula de encerramento, um estudante reconheceu que *"o mais difícil foi conseguir organizar todo mundo no grupo"* (Aula 12), e outro completou que *"às vezes tinha gente que fazia mais e outros quase não ajudavam"* (Aula 12), confirmação qualitativa, na fala espontânea dos próprios estudantes, do mesmo padrão de participação desigual identificado tanto na análise por grupo quanto na categorização lexical das falas (Categoria 3, seção 4.2, presente em 76% dos registros analisados).

A leitura conjunta desses registros permite afirmar que o trabalho em grupo, ao longo desta intervenção, configurou-se como um espaço ambíguo e em constante construção: ao mesmo tempo em que evidenciou fragilidades relacionadas à distribuição desigual de tarefas e à dependência de mediação docente, também possibilitou avanços perceptíveis, verbalizados pelos próprios estudantes, no desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da segurança para participar e se expressar. Essa leitura é coerente com a perspectiva de Perrenoud (1999), para quem a avaliação formativa deve acompanhar processos ainda em regulação, e não apenas registrar estados já consolidados de aprendizagem, e reforça o argumento central desta pesquisa: sem instrumentos avaliativos processuais e sistematizados, corre-se

o risco de captar apenas o resultado final do trabalho coletivo, perdendo de vista o percurso de desenvolvimento que os próprios estudantes reconhecem e verbalizam.

4.2 Análise lexical e categorização das falas dos estudantes

A análise das falas dos estudantes, registradas ao longo da observação participante e sistematizadas no diário de bordo, foi conduzida em duas etapas complementares. Na primeira etapa, de caráter exploratório, o conjunto das falas foi organizado em corpus textual, estruturado em arquivo de texto (.txt) e reconhecendo as falas dos estudantes como unidades de contexto, e processado pelo software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que permite a análise lexical de dados textuais por meio de estatísticas multivariadas, especificamente a frequência de ocorrência das palavras (Formas Ativas) e sua representação visual em nuvem de palavras. Essa etapa lexical, de natureza quantitativo-exploratória, não teve como finalidade produzir uma análise interpretativa por si só, mas sim identificar, de forma objetiva e sistemática, os termos de maior recorrência nas falas dos estudantes, servindo de ponto de partida para a etapa seguinte.

Na segunda etapa, de caráter interpretativo, os termos de maior frequência identificados pelo IRAMUTEQ foram lidos e agrupados em categorias temáticas, seguindo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Adotou-se como unidade de registro a presença de sentidos recorrentes nas falas dos estudantes e, como unidade de contexto, o conjunto das respostas emitidas ao longo das discussões registradas no diário de bordo.

A partir dos termos de maior frequência identificados pelo software, procedeu-se à leitura interpretativa do material, agrupando os sentidos recorrentes em categorias temáticas, capazes de representar as principais percepções dos estudantes sobre o processo vivenciado. Com base nesse processo, foram construídas as oito categorias temáticas sistematizadas no Quadro 5, apresentado a seguir, e posteriormente ilustradas na nuvem de palavras da Figura 1.

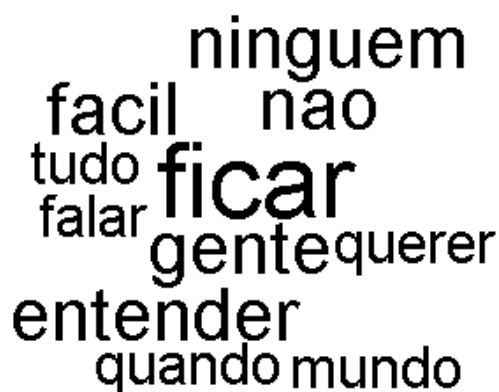
Quadro 5 – Categorias temáticas construídas a partir do diário de bordo

Categoria	Tema
Categoria 1	Engajamento positivo com a proposta
Categoria 2	Dificuldade de compreensão inicial
Categoria 3	Dificuldades no trabalho em grupo
Categoria 4	Valorização da criação de atividades
Categoria 5	Ansiedade/insegurança na apresentação
Categoria 6	Desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais
Categoria 7	Percepção de protagonismo/participação ativa
Categoria 8	Preferência pela aprendizagem prática

Fonte: Elaborado pelo autor.

As categorias sistematizadas no Quadro 5 podem ser complementadas por uma leitura exploratória dos termos de maior frequência nas falas dos estudantes, visualizados na nuvem de palavras apresentada na Figura 1, a seguir

.Figura 1 - Nuvem de palavras das falas dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (Iramuteq)

A nuvem de palavras evidencia, pelo tamanho proporcional à frequência de ocorrência, os termos mais recorrentes nas falas dos estudantes registradas ao longo da intervenção pedagógica. Essa concentração de vocabulário em torno de temas ligados à compreensão do conteúdo e à convivência em grupo antecipa, de forma visual, os núcleos de sentido que seriam posteriormente sistematizados na Análise de Conteúdo.

Para a sistematização desses núcleos de sentido, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), adotando-se como unidade de registro os sentidos recorrentes presentes nas falas espontâneas dos estudantes, observadas ao longo das aulas, e como unidade de contexto o conjunto dos registros produzidos durante a intervenção pedagógica.

A ampliação do corpus analítico, a partir da inclusão de novos trechos observados, permitiu maior densidade interpretativa, evidenciando padrões mais consistentes nas percepções dos estudantes acerca da intervenção pedagógica vivenciada. Nesse sentido, foram identificadas oito categorias temáticas,

apresentadas a seguir na mesma ordem em que constam no Quadro 5, cuja frequência de ocorrência foi quantificada com base no número de estudantes que mencionaram direta ou indiretamente cada aspecto

Na categoria 1: Engajamento positivo com a proposta, foi a que apresentou maior amplitude de menções, estando presente em 92% das falas analisadas. As falas registradas no diário de bordo permitem qualificar esse elevado nível de engajamento, evidenciando associações frequentes com expressões que remetem à sensação coletiva de participação, conforme se verifica no excerto a seguir:

"parecia que todo mundo participava mais" (Diário de bordo, aula 11).

"Depois que a gente conseguiu se organizar ficou mais fácil de fazer" (Diário de bordo, aula 11)

reforça essa leitura, indicando que a percepção de maior participação coletiva também esteve associada à sensação de fluidez na realização das atividades.

Essas percepções dialogam com outro registro do diário de bordo, no qual um estudante afirmou que *"fica mais fácil entender o conteúdo quando a atividade é feita coletivamente"* (Diário de bordo, aula 10), evidenciando indícios de que a ruptura com o modelo tradicional contribuiu para maior adesão às aulas. Esse resultado não deve ser interpretado de forma ingênua: o engajamento não decorre apenas da ludicidade, mas da possibilidade concreta de participação ativa no processo, o que converge com Bacich e Moran (2018) quanto ao papel do estudante como protagonista de sua própria aprendizagem nas Metodologias Ativas.

Na categoria 2: Dificuldade de compreensão inicial, mencionada por 48% dos estudantes, revela que o elevado engajamento não eliminou momentos de insegurança e desorientação, sobretudo diante de uma metodologia que rompe com práticas mais diretivas. Esse dado indica que a transição para metodologias ativas demanda um processo de adaptação, tanto por parte dos estudantes quanto do professor, exigindo clareza na condução e progressividade na implementação, o que corrobora Bacich e Moran (2018) quanto à necessidade de um planejamento gradual na migração de práticas centradas no professor para práticas centradas no estudante.

Categoria 3: Dificuldades no trabalho em grupo, presentes em 76% das falas, evidenciam problemas relacionados à organização, à divisão de tarefas e à

participação desigual entre os integrantes. A fala de um estudante, registrada no diário de bordo:

"trabalhar em grupo é complicado porque nem todo mundo ajuda igual" (Diário de bordo, aula 11)

indica que a colaboração, longe de ser espontânea, exige mediação pedagógica intencional. Esse ponto é central: propor trabalho em grupo não garante cooperação, podendo, ao contrário, evidenciar fragilidades nas relações interpessoais e na autonomia dos estudantes, o que converge com Kunz (1991), para quem a superação de práticas pedagógicas tradicionais na Educação Física depende de um processo contínuo de mediação docente, no qual a autonomia dos estudantes é construída de forma gradual, e não pressuposta como ponto de partida.

Na categoria 4: Valorização da criação das atividades observou-se maior incidência entre todas as identificadas, mencionada por 96% dos estudantes. As respostas demonstraram, de forma bastante direta, que os estudantes reconhecem essa etapa como a mais significativa, associando-a à possibilidade de participação ativa na construção das propostas práticas. Esse dado evidencia que o protagonismo discente não é apenas um conceito teórico, mas uma experiência efetivamente percebida pelos estudantes quando lhes é concedido espaço de decisão e criação, o que reafirma, também aqui, a perspectiva de Bacich e Moran (2018) sobre o deslocamento do centro do processo de ensino-aprendizagem para o aluno.

A categoria 5: Dimensão emocional, também se apresenta como elemento relevante: a ansiedade e a insegurança na apresentação, identificadas em 44% das falas, indicam que o momento avaliativo ainda é percebido como situação de exposição e julgamento. Mesmo em um contexto mais participativo, persistem marcas de uma cultura avaliativa tradicional, o que sugere a necessidade de ampliar estratégias formativas que minimizem esse tipo de tensão, em consonância com Hoffmann (2006), para quem a avaliação deve assumir uma função mediadora e de acompanhamento, e não de julgamento classificatório do desempenho do estudante.

Na categoria 6: Desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais as tensões relacionais, presentes em 64% das falas, especialmente relacionadas à cooperação, à escuta, à negociação e à responsabilidade. Embora essas

aprendizagens não sejam explicitamente nomeadas pelos estudantes, emergem de forma implícita nas descrições das experiências vividas, o que dialoga com Perrenoud (1999) quanto à avaliação formativa como processo que acompanha também o desenvolvimento de competências para além do conteúdo disciplinar.

A categoria 7: Percepção de protagonismo e participação ativa, identificada em 80% dos estudantes, evidencia que a proposta contribuiu para deslocar o aluno de uma posição passiva para uma atuação mais ativa no processo educativo. As falas indicam que os estudantes perceberam que participaram da construção das atividades, ainda que esse protagonismo não tenha ocorrido de forma homogênea entre todos os integrantes dos grupos, o que se articula, mais uma vez, com Bacich e Moran (2018) quanto ao papel do estudante como protagonista de sua própria aprendizagem nas Metodologias Ativas.

A categoria 8: Preferência pela aprendizagem prática, desponta como a categoria de maior unanimidade, presente em 100% das falas. De forma praticamente unânime, os estudantes afirmam aprender mais *"fazendo"* do que *"ouvindo"*, o que reforça uma crítica histórica ao ensino excessivamente teórico e descontextualizado na Educação Física escolar, na linha do que já apontava Darido (2003) ao defender que a escola deve garantir a integração dos conhecimentos teóricos à vivência prática, e não a mera reprodução de gestos técnicos dissociados de sentido. Esse dado, embora esperado, ganha relevância ao ser confirmado de maneira tão consistente no campo empírico.

A análise ampliada das falas registradas no diário de bordo permite afirmar que a intervenção pedagógica evidenciou potencial para promover engajamento, participação e protagonismo discente, especialmente quando estruturada em torno da prática e da criação de atividades. Entretanto, e aqui reside o ponto central, os dados evidenciaram que a adoção de metodologias ativas não elimina, por si só, desafios históricos do contexto escolar. Pelo contrário, torna-os mais visíveis. Dificuldades no trabalho em grupo, insegurança nas apresentações e necessidade de mediação constante emergem como elementos estruturantes do processo.

Dessa forma, os resultados indicam que práticas pedagógicas centradas no aluno possuem elevado potencial formativo, mas sua efetividade depende diretamente

da intencionalidade docente, da organização didática e da condução do processo. Sem esses elementos, há o risco de que a autonomia se converta em desorganização e que o protagonismo se restrinja a poucos estudantes. A íntegra dos registros que fundamentam essa categorização está documentada no Apêndice B, o que assegura a rastreabilidade e a comprovação empírica dos dados apresentados nesta seção.

Esses resultados corroboram a perspectiva de Betti e Zuliani (2002), que defendem a necessidade de uma avaliação formativa em Educação Física capaz de captar dimensões para além do desempenho motor, incluindo aspectos atitudinais, sociais e afetivos manifestados pelos estudantes ao longo do processo. A recorrência de tensões relacionadas ao trabalho em grupo, evidenciada nos registros do diário de bordo, reforça ainda a importância da mediação docente como elemento estruturante da aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, Kunz (2003, p. 142 apud Almeida; Lucas, 2010, p. 88) defende que "[...] o trabalho coletivo [seja] realmente levado a sério e possa contribuir para a formação da competência social do aluno", o que exige acompanhamento pedagógico constante, e não apenas a proposição da atividade em grupo.

4.3 Autoavaliação discente e cruzamento com a observação sistemática

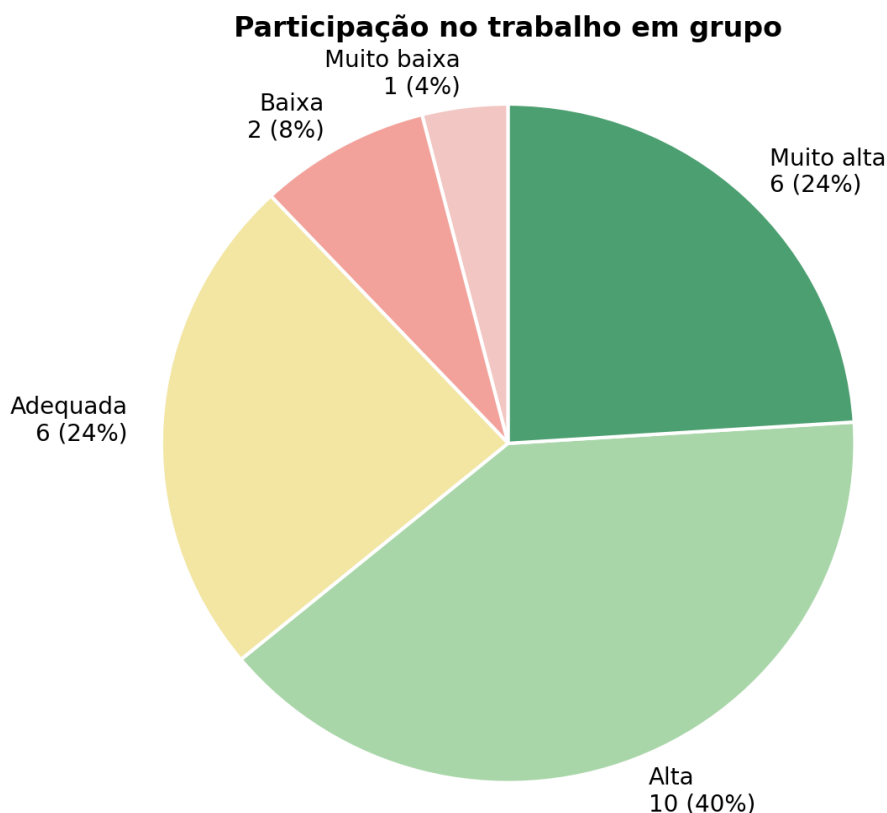
É importante diferenciar os dados apresentados nesta seção daqueles discutidos na seção 4.2: enquanto a seção anterior analisou percepções dos estudantes extraídas de falas espontâneas registradas no diário de bordo e processadas por análise lexical, os dados a seguir provêm de um instrumento estruturado, o questionário de autoavaliação (Apêndice C), respondido individualmente pelos estudantes com base em escalas fechadas. Trata-se, portanto, de fontes de dados distintas e complementares sobre a autopercepção discente, e não de uma repetição da análise anterior.

O questionário de autoavaliação foi aplicado aos 25 estudantes participantes da pesquisa, com o objetivo de analisar a percepção discente acerca de seu próprio desempenho ao longo das etapas do trabalho, compreendendo a participação nas atividades em grupo, a apresentação teórica, a criação das atividades práticas, a

aprendizagem e o envolvimento geral no processo. As respostas foram organizadas em frequência absoluta e relativa, possibilitando a identificação de tendências predominantes entre os participantes por meio de questionário estruturado (Apêndice C). Os resultados positivos observados nas autoavaliações devem ser compreendidos também à luz do caráter participativo e inovador da proposta, considerando que o envolvimento com atividades diferenciadas pode influenciar a percepção dos estudantes acerca da própria aprendizagem.

Os Gráficos 1 a 5, a seguir, apresentam os resultados do questionário de autoavaliação (Apêndice D) para cada uma das cinco dimensões investigadas: participação no trabalho em grupo, contribuição na apresentação teórica, participação na criação das atividades práticas, nível de aprendizagem percebido e envolvimento geral no processo.

Gráfico 1 - Participação no trabalho em grupo



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (Apêndice D)

O Gráfico 1 mostra que 64% dos estudantes avaliaram sua participação no trabalho em grupo como alta ou muito alta, percentual que, embora majoritário, é o mais baixo entre as cinco dimensões avaliadas neste questionário, sinalizando que o trabalho coletivo foi a etapa em que os estudantes se perceberam, comparativamente, menos protagonistas. Os 36% restantes, que não se percebem como participantes ativos no trabalho em grupo, não podem ser lidos como dado residual: eles confirmam, do ponto de vista quantitativo, a mesma fragilidade já identificada qualitativamente na análise do diário de bordo (seção 4.1).

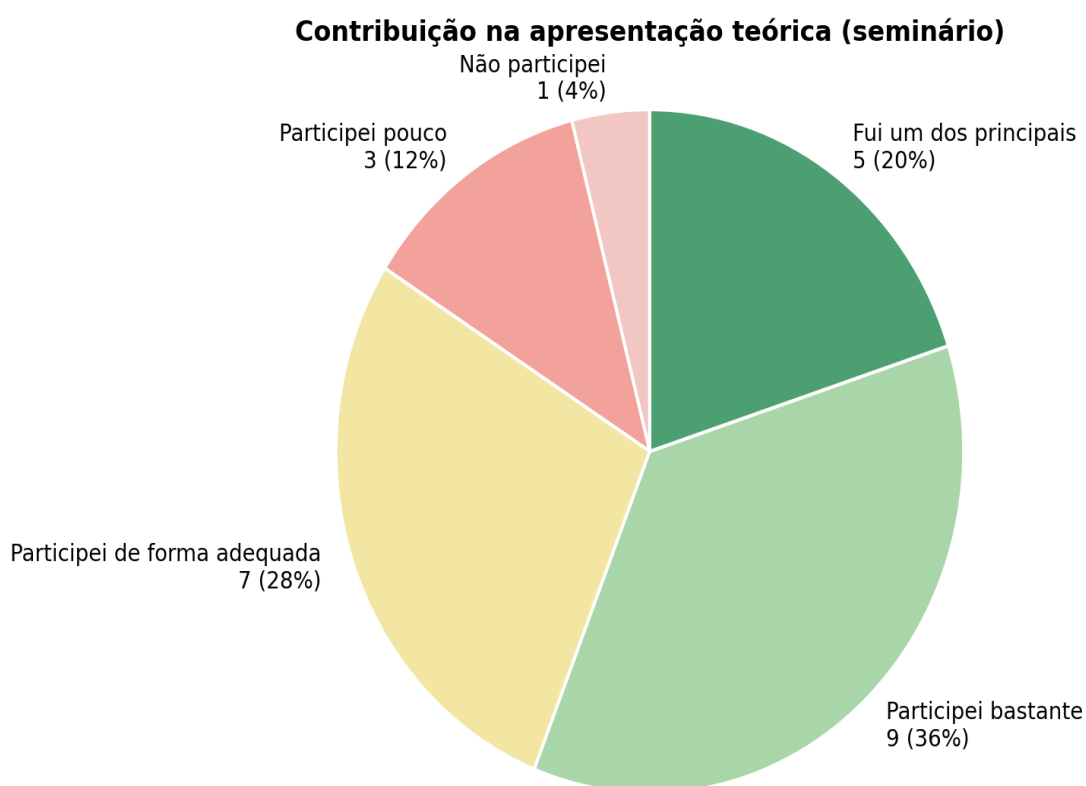
Essa fragilidade não se restringiu ao Grupo 1, que apresentou concentração de responsabilidades em apenas dois integrantes: o Grupo 2, apesar de maior organização interna, também enfrentou momentos de desorganização por regras insuficientemente explicadas, e o Grupo 3 recorreu com frequência à mediação direta do professor por dificuldade de autonomia coletiva. Ou seja, os 36% de percepção menos favorável no Gráfico 1 não parecem concentrados em um único grupo problemático, mas distribuídos, ainda que de formas distintas, pelos três grupos observados.

Essa convergência entre dois instrumentos distintos, autopercepção e observação direta, fortalece a validade do achado: a dificuldade não está na disposição dos estudantes para colaborar, mas na ausência de mecanismos que garantam distribuição equitativa de tarefas dentro dos grupos, ponto que dialoga com Kunz (2003 apud Almeida; Lucas, 2010), para quem o trabalho coletivo exige acompanhamento pedagógico constante para não se reduzir a uma divisão informal de funções.

Vale, no entanto, uma ponderação: por se tratar de instrumento de autoavaliação, é possível que parte dos 36% reflita não uma participação objetivamente baixa, mas um padrão comum entre crianças dessa faixa etária de subestimar a própria contribuição em contextos coletivos, hipótese que a triangulação com a observação direta ajuda a controlar, mas não elimina por completo. De todo modo, o achado aponta um caminho pedagógico concreto para intervenções futuras: a definição prévia e explícita de papéis dentro de cada grupo, e não apenas a divisão da turma em equipes, tende a ser condição necessária para que a experiência coletiva

se traduza em percepção de protagonismo por parte de todos os integrantes, e não apenas dos mais desenvolvidos, o que dialoga com a defesa de Perrenoud (1999) de que a regulação das aprendizagens exige estruturas formativas explícitas, e não apenas a proposição de atividades coletivas.

Gráfico 2 - Contribuição na apresentação teórica (seminário)



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (Apêndice D)

O Gráfico 2 indica que 56% dos estudantes consideraram significativa sua participação na apresentação teórica dos seminários, o menor percentual entre todas as dimensões avaliadas, resultado coerente com os relatos de insegurança na exposição oral já identificados na análise do diário de bordo (seção 4.1). Essa insegurança não foi um fenômeno isolado: tanto o Grupo 1 quanto o Grupo 3 apresentaram, em momentos distintos da intervenção, o mesmo padrão de leitura

direta dos materiais como estratégia de evitação da exposição oral espontânea, sugerindo que a dificuldade não decorre de características pontuais de um grupo específico, mas de uma fragilidade mais geral da turma diante da linguagem expositiva formal, o que reforça a necessidade, já defendida por Betti e Zuliani (2002), de uma avaliação atenta também às dimensões atitudinais e afetivas manifestadas pelos estudantes.

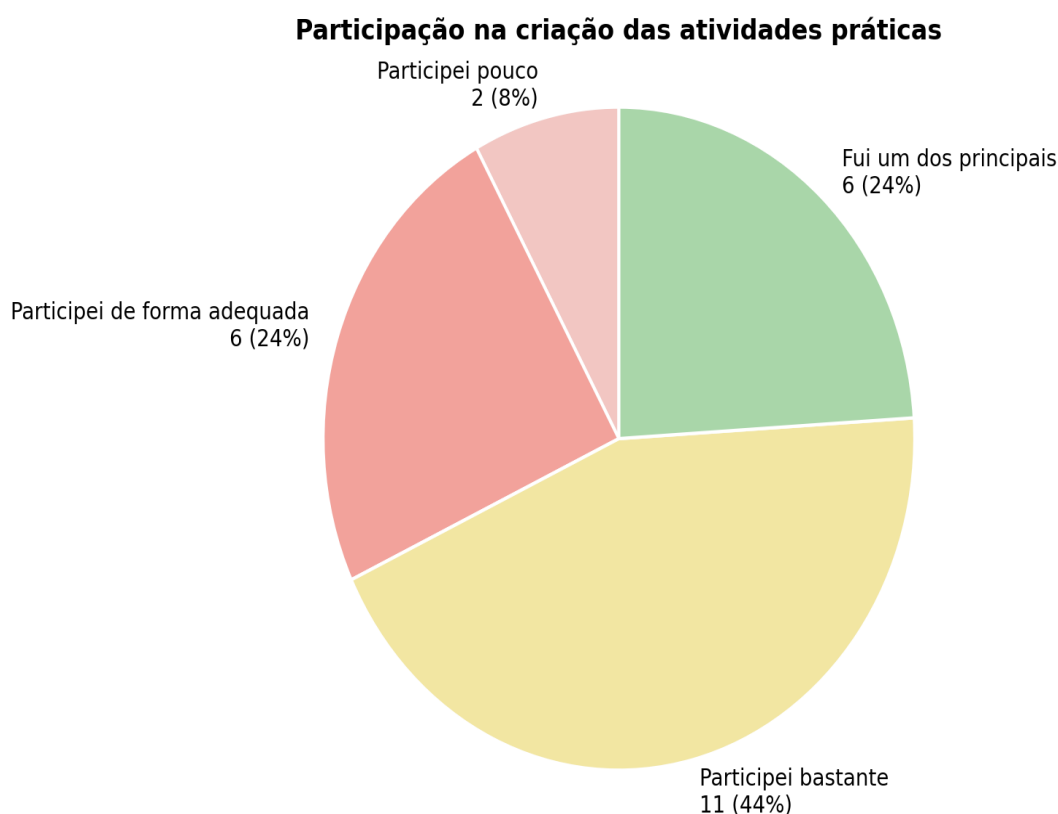
Destaca-se que o Grupo 2, justamente o que demonstrou maior organização interna no trabalho coletivo, não tenha apresentado esse mesmo registro no diário de bordo, o que sugere, ainda que sem permitir generalizações definitivas a partir de um único grupo, uma possível relação entre organização coletiva prévia e maior segurança na exposição posterior.

Chama atenção, ainda, que essa seja justamente a única dimensão de natureza predominantemente individual e expositiva entre as cinco avaliadas; todas as demais envolvem, em maior ou menor grau, produção coletiva ou prática motora. Essa diferença reforça a leitura, já apresentada no Referencial Teórico deste estudo a partir de Darido ([s.d.]b), de que a avaliação em Educação Física não pode se restringir à dimensão procedimental do "saber fazer", mas precisa também considerar a dimensão atitudinal, nesse caso, a confiança e a segurança do estudante diante da exposição de sua própria produção intelectual, habilidade que, evidentemente, não se desenvolve apenas pela repetição da atividade, mas por mediação pedagógica específica.

Cabe, no entanto, distinguir dois fenômenos que o dado quantitativo, isoladamente, não permite separar: a baixa participação declarada pode refletir tanto uma efetiva ausência de contribuição quanto uma contribuição real acompanhada de insegurança subjetiva durante sua execução, distinção relevante, pois demandaria intervenções pedagógicas distintas, o que se aproxima da função diagnóstica da avaliação discutida por Luckesi (2011), para quem cabe ao professor investigar as causas concretas por trás do dado observado, e não apenas registrá-lo. Dessa forma, o resultado aponta para a necessidade de estratégias graduais de exposição oral ao longo da intervenção, como pequenas apresentações informais antes do seminário

final, de modo que a dimensão atitudinal da avaliação seja também objeto de mediação pedagógica intencional, e não apenas de registro posterior.

Gráfico 3 - Participação na criação das atividades práticas



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (Apêndice D)

O Gráfico 3 revela que 68% dos estudantes participaram ativamente da criação das atividades práticas, retomando o padrão de maior engajamento nessa dimensão já indicado na análise lexical das falas dos estudantes (seção 4.2), na qual a valorização da criação das atividades foi a categoria de maior incidência (96%). É importante precisar, no entanto, que esses dois percentuais respondem a perguntas diferentes, e não devem ser lidos como medindo a mesma coisa: os 96% captam quantos estudantes valorizaram ou expressaram apreço espontâneo por essa etapa

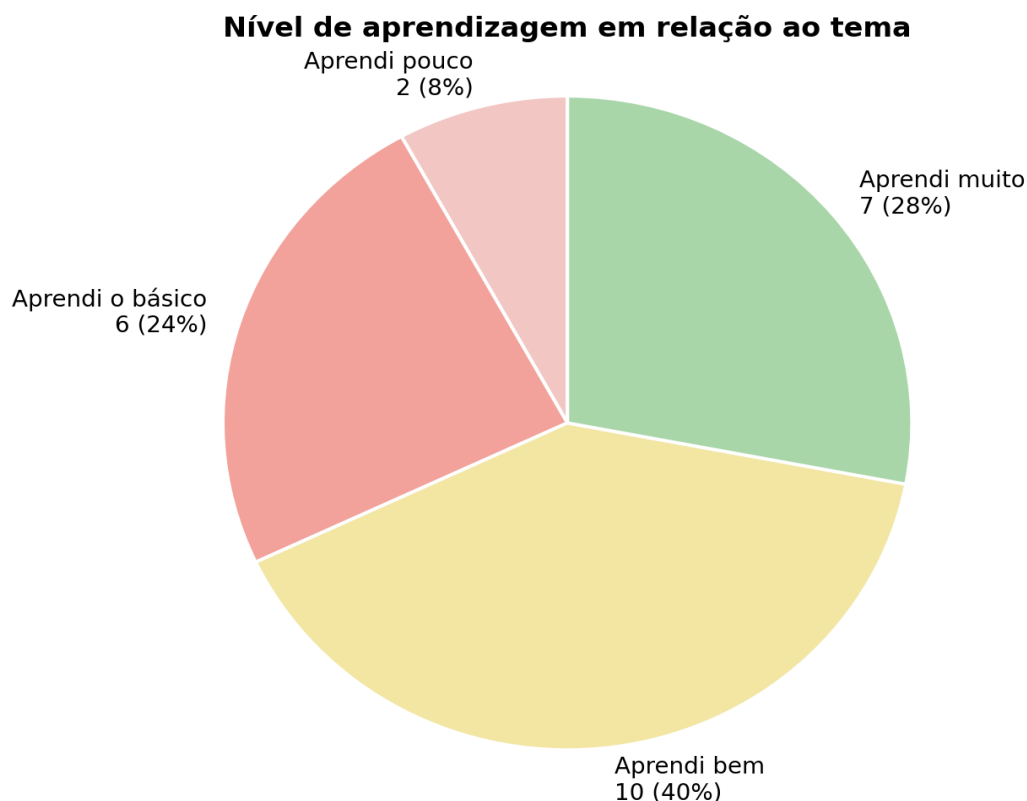
em suas falas registradas no diário de bordo, enquanto os 68% captam quantos estudantes se autoavaliaram formalmente como participantes ativos nela.

A diferença entre apreciar uma atividade e sentir-se, objetivamente, um agente ativo dentro dela é relevante do ponto de vista pedagógico: sugere que, mesmo entre os estudantes mais entusiasmados com a proposta, uma parcela não se percebeu como protagonista central do processo de criação, possivelmente por ter ocupado, dentro do próprio grupo, um papel mais coadjuvante, o que reforça, mais uma vez, a centralidade do papel protagonista do estudante defendida por Bacich e Moran (2018) como condição para uma aprendizagem ativa efetiva.

Essa leitura é coerente com o que já foi identificado na análise por grupo do diário de bordo (seção 4.1): embora os três grupos tenham demonstrado avanço na dimensão prática, esse avanço não se deu de forma homogênea entre os integrantes: no Grupo 1, por exemplo, o reengajamento na etapa prática envolveu especialmente os estudantes que haviam participado menos das etapas teóricas, o que não garante, necessariamente, que todos tenham assumido papel de criação, e não apenas de execução. Essa distinção entre criar e executar, que o instrumento quantitativo isoladamente não permite captar, reforça mais uma vez, a importância de se utilizar múltiplos instrumentos avaliativos complementares, como já defendido na seção 2.2.1 deste estudo.

Como implicação pedagógica, o resultado sugere a necessidade de estratégias que tornem mais explícita e rotativa a divisão de papéis dentro de cada grupo durante a etapa de criação, evitando que a criatividade coletiva se concentre, ainda que informalmente, em poucos integrantes mais ativos, o que converge com a defesa de Bacich e Moran (2018) de que metodologias ativas exigem desenho intencional dos papéis dos estudantes, e não apenas a delegação genérica de uma tarefa ao grupo.

Gráfico 4 - Nível de aprendizagem em relação ao tema



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (Apêndice D)

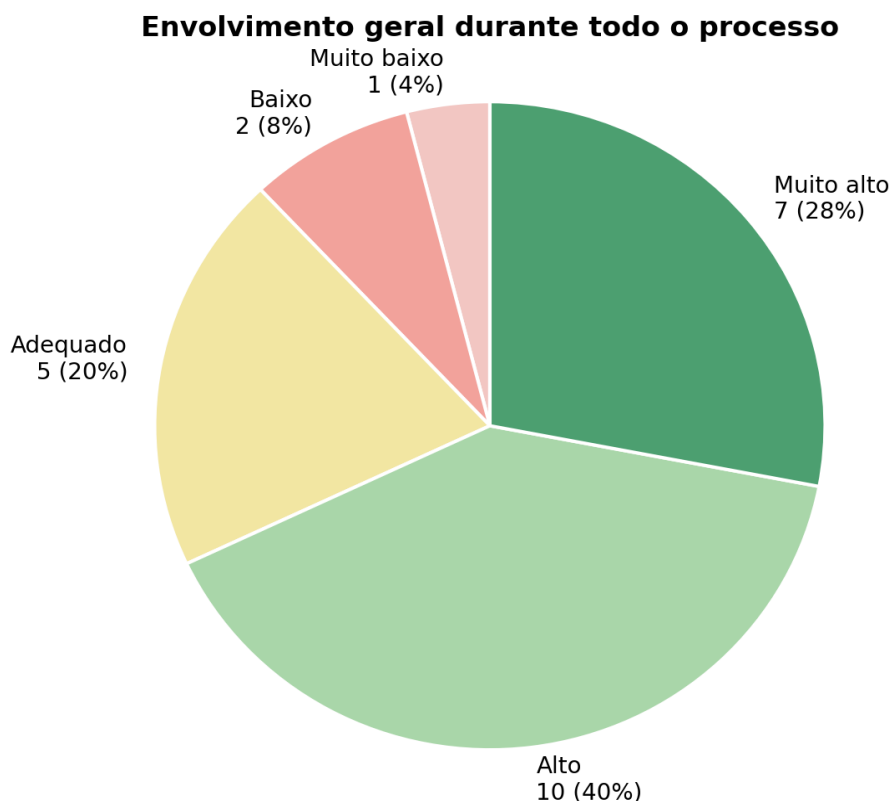
O Gráfico 4 mostra que 68% dos estudantes consideraram ter aprendido bem ou muito sobre o tema trabalhado, percentual que acompanha o padrão positivo observado nas demais dimensões práticas e coletivas da intervenção. Um ponto merece ponderação neste resultado: trata-se de aprendizagem autopercebida, e não de uma medida objetiva de domínio conceitual sobre a Ginástica Geral. Os dois dados não são equivalentes: um estudante pode perceber-se como tendo aprendido "bem", sem que essa percepção corresponda necessariamente a uma apropriação conceitual aprofundada, tal como discutido a respeito das dificuldades teóricas registradas no diário de bordo (seção 4.1).

Essa ressalva se confirma quando se retoma o perfil de cada grupo detalhado na análise do diário de bordo: o Grupo 1 apresentou apropriação predominantemente reprodutiva do conteúdo teórico, apoiada em leitura direta dos materiais; o Grupo 3 recorreu com frequência à mediação do professor por dificuldade de compreensão

autônoma; já o Grupo 2 demonstrou maior esforço de elaboração própria durante as apresentações. É plausível supor que esses três perfis distintos de apropriação conceitual não se refletiriam de forma proporcional em uma medida objetiva de aprendizagem, ainda que os 68% de autopercepção positiva sugiram que, independentemente da profundidade conceitual efetivamente alcançada, a maioria dos estudantes encerrou a intervenção com uma relação subjetivamente positiva com o conteúdo trabalhado, o que reforça, mais uma vez, a função diagnóstica da avaliação discutida por Luckesi (2011): cabe ao professor investigar o que está por trás do dado percebido pelo estudante, e não apenas registrá-lo como resultado final.

Essa relação positiva, ainda que não substitua uma avaliação processual mais criteriosa do domínio conceitual propriamente dito, é relevante do ponto de vista formativo, na medida em que se associa à motivação e à disposição do estudante para os conteúdos futuros da disciplina. Como implicação pedagógica, o achado reforça a necessidade de que instrumentos de verificação conceitual e não apenas de autopercepção sejam sistematicamente incorporados às próximas intervenções, de modo a permitir o acompanhamento mais preciso da aprendizagem efetivamente construída por cada grupo, para além da percepção positiva generalizada capturada por este questionário.

Gráfico 5 - Envolvimento geral durante todo o processo



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (Apêndice D)

O Gráfico 5 indica que o envolvimento geral ao longo de todo o processo foi avaliado como alto ou muito alto por 68% dos participantes, consolidando a percepção predominantemente positiva já sinalizada nos gráficos anteriores. Por sintetizar a experiência como um todo, esse resultado funciona como uma espécie de balanço geral das quatro dimensões anteriores, e sua proximidade com os percentuais individuais de participação na criação prática e de aprendizagem (ambos também em 68%, Gráficos 3 e 4) reforça a coerência interna do próprio instrumento de autoavaliação: os estudantes não responderam de forma aleatória entre as diferentes perguntas, mas de maneira consistente com sua experiência relatada em cada dimensão específica.

Esse número comporta, ainda, uma limitação interpretativa própria desta última pergunta: por se tratar de um julgamento retrospectivo e global sobre "todo o processo", esse tipo de item está mais sujeito ao chamado efeito auréola: a tendência de a impressão geral mais recente ou mais marcante colorir a avaliação de aspectos específicos que, isoladamente, poderiam ter sido percebidos de forma menos positiva. Essa ressalva encontra respaldo no próprio diário de bordo: o registro da Aula 12, referente ao encerramento da unidade didática, aponta "participação mais frequente dos estudantes nas atividades coletivas e nas discussões propostas ao longo das aulas, com indícios de maior compreensão prática dos conteúdos", uma experiência final positiva que pode ter influenciado a percepção retrospectiva registrada no questionário, aplicado após essa mesma etapa. Isso não invalida o dado, mas convida a lê-lo como retrato do processo em seu conjunto e em seu desfecho, e não como média aritmética neutra e isenta de cada etapa isolada.

Ainda que a dimensão coletiva (Gráfico 1) e a expositiva (Gráfico 2) sigam como os pontos de atenção mais evidentes para intervenções pedagógicas futuras, o quadro geral consolidado neste último gráfico oferece um ponto de partida favorável para a continuidade da proposta: mais do que validar a intervenção realizada, esse resultado sugere que os ajustes indicados ao longo desta análise (maior definição de papéis no trabalho em grupo e estratégias graduais de exposição oral) podem ser incorporados a ciclos futuros da intervenção sem que se perca o engajamento geral já conquistado junto aos estudantes.

Lidos de forma interligada, os cinco gráficos revelam um padrão coerente: os percentuais mais altos concentram-se exatamente nas dimensões práticas e coletivas da intervenção: criação das atividades (Gráfico 3, 68%) e envolvimento geral (Gráfico 5, 68%), enquanto a dimensão mais associada à exposição individual e teórica, contribuição na apresentação de seminários (Gráfico 2, 56%), registra o percentual comparativamente mais baixo, acompanhada de perto pela participação no trabalho em grupo (Gráfico 1, 64%).

Essa diferença não deve ser lida como dados isolados, mas como evidência convergente de que o formato da atividade influencia diretamente a autopercepção de participação dos estudantes: quanto mais prática, coletiva e concreta a tarefa, maior

a percepção de protagonismo; quanto mais expositiva, individual ou dependente da organização coletiva, maior a insegurança relatada. Essa leitura dialoga com Kunz (2003 apud Almeida; Lucas, 2010, p. 88), já citado nesta seção a propósito do trabalho coletivo, e reforça a compreensão de que o "trabalho coletivo realmente levado a sério" exige acompanhamento pedagógico constante, o que ajuda a explicar por que a dimensão de grupo (Gráfico 1) obteve percentual inferior às dimensões mais individualmente controladas pelo estudante, como a criação prática (Gráfico 3).

Do mesmo modo, essa leitura cruzada confirma, por meio de um segundo instrumento, o mesmo padrão já identificado na análise lexical do diário de bordo (seção 4.2), na qual a preferência pela aprendizagem prática atingiu 100% das falas espontâneas dos estudantes, ao passo que as dificuldades no trabalho coletivo foram mencionadas em 76% delas, confirmando, por meio de dois instrumentos de naturezas distintas, o mesmo padrão de percepção discente.

Fotografia 5 - Atividades práticas - Estação 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 6 - Atividades práticas - Estação 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 7 - Atividades práticas - Estação 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 8 - Atividades práticas - Estação 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Estação 1, os estudantes desenvolveram atividades voltadas à aplicação prática dos mini jogos elaborados pelos próprios grupos, com foco na dimensão colaborativa da criação e execução das dinâmicas. O registro fotográfico evidencia a disposição dos estudantes organizados em pequenos grupos, executando as atividades de forma simultânea, o que exigiu, na condução da estação, negociação constante de espaço, tempo e papéis entre os integrantes. Essa dinâmica de organização espacial e temporal, embora não capturada pelos instrumentos de autoavaliação, é diretamente observável no registro fotográfico, e corrobora, na dimensão prática e corporal, os achados já discutidos na seção 4.1 acerca da distribuição desigual de tarefas dentro dos grupos, ao mesmo tempo em que evidencia, ainda que visualmente, os avanços na cooperação relatados pelos próprios estudantes.

É justamente a partir da observação sistemática realizada nessas estações, articulada aos dados do questionário de autoavaliação, que se torna possível aprofundar, a seguir, a leitura da participação discente apresentada nesta seção.

Fotografia 9 - Atividades práticas - Estação 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 10 - Atividades práticas - Estação 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 11 - Atividades práticas - Estação 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 12 - Atividades práticas - Estação 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 13 - Atividades práticas - Estação 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 14 - Atividades práticas - Estação 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Estação 2 reuniu o maior número de registros fotográficos entre as três estações, o que reflete, também do ponto de vista documental, a centralidade dessa etapa na intervenção pedagógica. As imagens evidenciam estudantes engajados na execução de atividades corporais que demandavam maior interação física e comunicação constante entre os integrantes dos grupos, características que se alinham à perspectiva de Kunz (1991) quanto à superação de uma Educação Física centrada exclusivamente no desempenho técnico-motor, em favor de uma formação que articula corpo, cognição e relação social. Observa-se, nos registros, a presença de estudantes que, segundo os dados do diário de bordo discutidos na seção 4.1, inicialmente apresentavam maior dificuldade de engajamento nas etapas teóricas, mas que nas atividades práticas registradas nesta estação assumiram posições mais ativas, confirmando visualmente o padrão de maior adesão à dimensão prática já identificado tanto na análise lexical (Categoria 8, presente em 100% das falas, seção 4.2) quanto no Gráfico 4 do questionário de autoavaliação.

Fotografia 15 - Atividades práticas - Estação 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 16 - Atividades práticas - Estação 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 17 - Atividades práticas - Estação 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 18 - Atividades práticas Estação 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, a Estação 3 concentrou atividades voltadas à etapa final da Rotação por Estações, em que os grupos já haviam vivenciado as dinâmicas anteriores e demonstravam maior familiaridade com a proposta metodológica. Os registros fotográficos desta estação evidenciam maior autonomia na condução das atividades, com menor necessidade de intervenção direta do professor observável na disposição dos estudantes, o que dialoga com os avanços na autonomia discente relatados na seção 4.1, especialmente a partir da Aula 10 em diante. Essa progressão, da Estação 1 à Estação 3, ilustra, na dimensão prática e corporal, o mesmo movimento de amadurecimento identificado nos demais instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, reforçando a leitura de Bacich e Moran (2018) quanto à Rotação por

Estações como estratégia metodológica capaz de deslocar progressivamente o centro do processo de ensino-aprendizagem para o estudante.

A análise integrada dos dados provenientes do questionário de autoavaliação e dos registros da observação sistemática permitiu identificar convergências e divergências relevantes no comportamento e na percepção dos estudantes. No conjunto, os dados apresentaram coerência, especialmente no que se refere à ação objetiva na criação das atividades práticas.

Durante a observação, verificou-se que a maioria dos estudantes esteve envolvida na elaboração das propostas, contribuindo com ideias e participando da execução das atividades, o que se aproxima da percepção apresentada por 68% dos estudantes que relataram participação ativa nessa etapa. No entanto, no que diz respeito ao trabalho em grupo, embora 64% dos estudantes tenham avaliado sua participação como alta ou muito alta, os registros da observação evidenciaram dificuldades relacionadas à organização, à divisão de tarefas e à participação desigual entre os integrantes. Tal discrepância indica uma possível tendência de superestimação da própria ação objetiva por parte dos estudantes.

Em relação à apresentação dos seminários, os dados também revelam uma aproximação parcial entre percepção e prática. Ainda que 56% dos estudantes tenham indicado participação significativa, a observação demonstrou que a condução das apresentações se concentrou em alguns integrantes dos grupos, enquanto outros tiveram participação mais limitada.

No que se refere à aprendizagem, a percepção positiva dos estudantes encontra respaldo nos dados observacionais, uma vez que os grupos demonstraram capacidade de elaborar atividades coerentes com os temas trabalhados, sugerindo apropriação parcial dos conteúdos trabalhados durante a intervenção, leitura que se aproxima do conceito de avaliação mediadora proposto por Hoffmann (2001), para quem cabe à avaliação acompanhar o percurso do estudante a partir de múltiplas evidências do seu fazer, e não apenas do que ele declara sobre si mesmo.

Por fim, o elevado nível de envolvimento geral apontado pelos estudantes é corroborado pelos registros do diário de bordo, que evidenciaram participação ativa

da maioria dos estudantes durante as diferentes etapas da proposta, ainda que com variações pontuais ao longo do desenvolvimento das atividades.

Diante disso, a triangulação dos dados evidencia que, embora os estudantes apresentem uma percepção predominantemente positiva de sua participação, a observação sistemática revela nuances importantes, especialmente no que se refere à dinâmica do trabalho em grupo e à distribuição das responsabilidades. Esse movimento indica que a autoavaliação, embora relevante como instrumento formativo, deve ser analisada em conjunto com outras fontes de dados, de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla e consistente do processo de ensino e aprendizagem, articulando diferentes fontes empíricas (Apêndices A e D), o que dialoga diretamente com a crítica de Darido (2012) à predominância de instrumentos avaliativos únicos e pouco diversificados na Educação Física escolar.

4.4 Síntese interpretativa dos resultados

A discussão dos resultados foi orientada pela articulação entre os dados empíricos obtidos ao longo da intervenção pedagógica e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, buscando compreender, de forma crítica, em que medida a proposta desenvolvida contribuiu para a ressignificação das práticas avaliativas na Educação Física escolar.

Os resultados evidenciaram elevado nível de engajamento e participação discente ao longo da intervenção, com 92% dos estudantes manifestando percepções positivas em relação à proposta e 80% relatando sentir-se protagonistas no processo de aprendizagem. Todavia, a pesquisa não se limitou a registrar avanços: os dados também revelaram tensões relevantes, como as dificuldades no trabalho em grupo, mencionadas em 76% das falas, a insegurança nas apresentações, presente em 44% dos registros, e a dificuldade de compreensão inicial da proposta, identificada em 48% dos estudantes. Tais achados, longe de fragilizar a proposta, reforçam a compreensão de que metodologias ativas não eliminam automaticamente os desafios históricos do cotidiano escolar. Ao contrário, tornam-nos mais visíveis, exigindo mediação

pedagógica intencional e contínua, em consonância com o que defendem Luckesi (2011) e Kunz (1991).

Os dados produzidos ao longo da intervenção indicaram ampliação do envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, especialmente nos momentos em que teoria e prática foram articuladas. A utilização de estratégias como os mini seminários e a criação de estações de atividades esteve associada a maiores níveis de participação dos estudantes durante a intervenção pedagógica. Esse resultado reafirma, no plano empírico, a centralidade da Rotação por Estações como eixo estruturante da intervenção, já discutida na seção 3.2.3, na medida em que a organização do trabalho em postos diferenciados favoreceu o deslocamento do estudante para uma posição mais ativa no processo de ensino e aprendizagem, tal como preconizam Bacich e Moran (2018).

Contudo, esse engajamento não deve ser interpretado como efeito automático das metodologias utilizadas, mas como resultado de uma mediação pedagógica intencional e estruturada, o que reafirma, nesta síntese, a leitura já defendida por Moran (2015) de que a centralidade do estudante não dispensa o planejamento docente, mas depende diretamente dele. No que se refere à compreensão dos conteúdos, observou-se que os estudantes passaram a apresentar maior participação nas discussões e nas apresentações relacionadas aos conteúdos trabalhados.

A articulação entre pesquisa teórica e prática corporal indicou possibilidades de ampliação da compreensão dos conteúdos desenvolvidos ao longo da intervenção. Ainda assim, persistem limitações na sistematização teórica, especialmente quando os estudantes recorrem à reprodução de conteúdos, o que reforça a observação de Darido (2005) quanto à necessidade de que a avaliação em Educação Física considere, de forma articulada, as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal da aprendizagem, e não apenas a reprodução do conteúdo teórico. Outro aspecto relevante diz respeito ao trabalho em grupo, que se apresentou como um espaço de tensões e aprendizagens. Embora tenha favorecido o desenvolvimento de habilidades sociais, também evidenciou dificuldades na divisão de tarefas e na participação equitativa, reforçando a necessidade de mediação docente contínua.

A análise também revelou avanços na autonomia dos estudantes, especialmente nas etapas de criação e apresentação das atividades. No entanto, esse processo não ocorreu de forma homogênea, indicando que o protagonismo discente depende de condições pedagógicas estruturadas e acompanhamento constante. Sob a ótica da avaliação, os resultados indicam um deslocamento importante de práticas centradas no desempenho motor para uma abordagem mais ampla e formativa. A utilização de múltiplos instrumentos, o diário de bordo e os questionários de autoavaliação discente, permitiu captar diferentes dimensões da aprendizagem, embora ainda existam desafios relacionados à sistematização e à clareza dos critérios avaliativos. Esse movimento aproxima-se do que defende Luckesi (2011) ao situar a avaliação como um ato dialógico e contínuo, voltado à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e não à mera classificação do desempenho do estudante.

De forma conclusiva, os resultados indicam que a intervenção pedagógica contribuiu para a construção de práticas avaliativas mais significativas, ao mesmo tempo em que evidencia que tais mudanças dependem de intencionalidade docente, organização didática e integração institucional. Em síntese, os resultados obtidos por meio do diário de bordo e dos questionários de autoavaliação permitem responder ao problema de pesquisa que orientou este estudo: a ausência de critérios avaliativos claros e sistematizados compromete a qualidade formativa da avaliação em Educação Física, evidenciando a pertinência da proposta de um guia de critérios avaliativos como recurso educacional decorrente desta investigação.

Em síntese, os resultados obtidos por meio do diário de bordo e dos questionários de autoavaliação permitem responder ao problema de pesquisa que orientou este estudo: a ausência de critérios avaliativos claros e sistematizados compromete a qualidade formativa da avaliação em Educação Física, evidenciando a pertinência da proposta de um guia de critérios avaliativos como recurso educacional decorrente desta investigação.

Esses critérios não emergiram de forma abstrata, mas foram construídos e testados ao longo da intervenção, a partir da aplicação de duas estratégias metodológicas ativas centrais: os mini jogos, utilizados na etapa de criação e vivência prática das atividades gímnicas, e os mini seminários, utilizados na etapa de

sistematização teórica e apresentação oral dos conteúdos trabalhados. Conforme já discutido na seção 3.2.4, os cinco critérios inicialmente propostos no Quadro 2 (participação, cooperação, envolvimento, expressão oral e compreensão dos conteúdos) orientaram a observação sistemática ao longo das doze aulas; os resultados obtidos, no entanto, permitem qualificar cada um desses critérios de forma mais precisa, associando-os diretamente à estratégia metodológica que os evidenciou e à fundamentação teórica que sustenta sua leitura, conforme sintetizado no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Critérios avaliativos construídos a partir dos resultados da pesquisa

Critério	Estratégia metodológica ativa	Indicador observável construído a partir dos resultados	Fundamentação teórica
Participação e cooperação no trabalho coletivo	Mini jogos (elaboração e execução em grupo)	Divisão de tarefas, ajuda mútua e iniciativa, evidenciadas no diário de bordo e no Gráfico 1 (64% de participação percebida)	Kunz (2003 apud Almeida; Lucas, 2010); Betti e Zuliani (2002)
Protagonismo e autoria na criação das atividades práticas	Mini jogos (criação de regras e adaptações)	Proposição de regras próprias, adaptação de materiais e assunção de papel ativo na criação (Gráfico 3, 68%)	Bacich e Moran (2018)
Expressão oral e argumentação	Mini seminários	Clareza na exposição e uso de linguagem própria, em vez de leitura direta dos materiais (Gráfico 2, 56%)	Betti e Zuliani (2002); Moran (2015)
Compreensão conceitual dos conteúdos da Ginástica Geral	Mini jogos e mini seminários, triangulados com diário de bordo e autoavaliação	Uso adequado de conceitos nas falas registradas e nas atividades criadas (Gráfico 4, 68%)	Luckesi (2011)

Critério	Estratégia metodológica ativa	Indicador observável construído a partir dos resultados	Fundamentação teórica
Envolvimento e autonomia ao longo do processo	Conjunto das doze aulas (mini jogos e mini seminários)	Permanência nas atividades e redução progressiva da dependência da mediação docente (Gráfico 5, 68%)	Kunz (1991); Hoffmann (2001)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

A leitura conjunta desses cinco critérios evidencia que nenhum deles se sustenta isoladamente: a compreensão conceitual, por exemplo, só se manifesta de forma completa quando triangulada com os registros de participação e de expressão oral, o que reforça, mais uma vez, o argumento de Luckesi (2011) de que a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e multidimensional, e não como a soma de eventos isolados de verificação. Retomando a defesa de Kunz (2003, p. 142 apud Almeida; Lucas, 2010, p. 88), para quem o trabalho coletivo precisa ser “[...] realmente levado a sério e [poder] contribuir para a formação da competência social do aluno”, entende-se que os mini jogos cumpriram esse papel estruturante ao longo da intervenção, enquanto os mini seminários se consolidaram como espaço privilegiado de observação da dimensão atitudinal e comunicativa da aprendizagem.

Esses cinco critérios, tal como sistematizados no Quadro 6, constituem a base direta do Guia Prático de Critérios Avaliativos proposto como recurso educacional desta pesquisa (seção 4.4), respondendo de forma concreta ao problema de pesquisa que orientou este estudo: como “a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota [...] um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor” (Darido, 2012, p. 127), a proposta aqui apresentada busca oferecer ao professor de Educação Física um instrumento orientador capaz de tornar esse processo mais claro, sistematizado e replicável em outros contextos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitem afirmar que a avaliação na Educação Física escolar, quando fundamentada em critérios claros e articulada a práticas pedagógicas diversificadas, assume um papel formativo capaz de captar dimensões que ultrapassam o desempenho motor. A intervenção pedagógica realizada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo a Ginástica Geral como conteúdo estruturante, evidenciou que a combinação entre observação sistemática, diário de bordo e autoavaliação discente permitiu construir um retrato consistente do processo avaliativo vivenciado, respondendo de forma direta ao problema de pesquisa que orientou este estudo.

Essa convergência entre os diferentes instrumentos utilizados sugere que uma prática avaliativa estruturada, fundamentada em múltiplos instrumentos e atenta às dimensões física, cognitiva, social e emocional da aprendizagem, pode contribuir para qualificar o cotidiano escolar, tornando a avaliação mais transparente tanto para os estudantes quanto para os professores envolvidos no processo.

Os critérios avaliativos construídos ao longo desta investigação, a saber, participação e cooperação no trabalho coletivo, protagonismo e autoria na criação das atividades práticas, expressão oral e argumentação, compreensão conceitual dos conteúdos da Ginástica Geral e envolvimento e autonomia ao longo do processo, mostraram-se efetivos na medida em que permitiram captar dimensões da aprendizagem que escapam a uma avaliação centrada exclusivamente no desempenho motor. Os mini jogos revelaram-se especialmente eficazes para observar participação, cooperação e protagonismo na criação das atividades, enquanto os mini seminários possibilitaram observar com mais clareza a expressão oral e a compreensão conceitual dos conteúdos trabalhados.

O critério de envolvimento e autonomia, por sua vez, mostrou-se o mais sensível à mediação docente, evidenciando que sua efetividade depende diretamente do acompanhamento pedagógico ao longo de toda a intervenção, e não apenas da proposição das atividades. Tomados em conjunto, esses cinco critérios demonstraram maior capacidade de captar a complexidade do processo avaliativo do que

instrumentos isolados, reafirmando a proposta central deste estudo: a de que uma avaliação processual, sistematizada e fundamentada em critérios claros pode contribuir efetivamente para qualificar a prática pedagógica em Educação Física.

Como recurso educacional decorrente desta investigação, foi elaborado um guia prático de critérios avaliativos para a Educação Física escolar, concebido a partir das fragilidades e potencialidades identificadas ao longo da pesquisa. O guia não pretende esgotar a complexidade do processo avaliativo, tampouco se apresenta como solução definitiva; sua efetividade, como discutido ao longo da análise dos dados, está condicionada à presença de processos formativos consistentes e à construção coletiva de sentidos no interior da escola. Some-se a isso o fato de que os dados obtidos, sobretudo a demanda explícita manifestada pelos próprios estudantes por critérios mais claros e por instrumentos que apoiem o trabalho pedagógico, sustenta a pertinência da proposta como contribuição concreta para a organização e a qualificação da prática avaliativa no cotidiano escolar.

Embora os resultados obtidos estejam circunscritos à realidade específica de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente-SP, e não possam, portanto, ser generalizados de forma irrestrita, o estudo oferece contribuições relevantes para o debate sobre a avaliação na Educação Física escolar, evidenciando tanto as potencialidades quanto os limites da utilização de instrumentos avaliativos diversificados associados à análise de dados qualitativos.

Como possibilidades para investigações futuras, aponta-se a necessidade de estudos que acompanhem a aplicação do guia proposto em diferentes contextos escolares e junto a outras faixas etárias, bem como pesquisas que aprofundem a relação entre mediação docente e desenvolvimento da autonomia discente no trabalho em grupo. Espera-se, assim, que esta pesquisa e o recurso educacional dela decorrente possam subsidiar a prática pedagógica de professores da Educação Básica, contribuindo para o fortalecimento de uma avaliação em Educação Física mais formativa, participativa e alinhada às demandas do cotidiano escolar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Andrea Silvânia de; LUCAS, Bianca Bissoli. **A Educação Física sob direção de Kunz. Conexões**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 77-99, jan./abr. 2010.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. **Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional**. Revista Educação Pública, v. 21, n. 8, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade: a pedagogia da cultura corporal**. 2. ed. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **A avaliação em Educação Física escolar: perspectiva formativa**. Revista Digital, Buenos Aires, v. 9, n. 61, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados qualitativos. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 147-202.
- BONGANHA, C. D. **Avaliação em Educação Física escolar: análise das concepções e práticas dos professores da rede estadual de ensino do município de São Paulo**. Conexões, v. 8, n. 1, p. 15-30, 2010.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física no Brasil: uma perspectiva crítica**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Conteúdos e didática de Educação Física.** São Paulo: Cultura Acadêmica/UNIVESP, 2012a. p. 34-50.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Conteúdos e didática de Educação Física.** São Paulo: Cultura Acadêmica/UNIVESP, 2012b. p. 21-33.

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

DARIDO, Suraya Cristina. **A avaliação da Educação Física escolar.** São Paulo: Scipione, 2005.

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

DARIDO, Suraya Cristina; FARINHA, D. M. **Avaliação em Educação Física: uma prática reflexiva.** Revista Digital, Buenos Aires, n. 126, nov. 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FEDERICI, Conrado Augusto Gandara; MENDES, Mariana Louver; LIBERMAN, Flávia. **O diário invertido como possibilidade de variação pedagógica intensiva. Pro-Posições,** Campinas, v. 32, e20200042, 2021.

FIG — FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Gymnastics for All.** Lausanne: FIG, 2015.

FRANCISCO, Maloá de Fátima. **Ressignificação da ginástica na escola: proposta da Ginástica Para Todos na Educação Física anos iniciais. 2020.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. **Inclusão de estudantes com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e**

conteúdos para prover a formação do professor. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 3, p. 405-422, 2011.

GOMES, José Aparecido; BORGES, Célio José. **A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 77-88, jan./mar. 2007.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **A cultura corporal burguesa: seu contexto histórico e suas primeiras sistematizações pedagógicas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 19, n. 2, p. 48, jan. 1998.

HENRIQUE, Ana Maria. **O ensino da Educação Física no contexto escolar: práticas pedagógicas e avaliação.** 2. ed. São Paulo: Pearson, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 31. ed. São Paulo: Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Avaliação pedagógica: uma prática em construção.** In: LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (org.). **Avaliação, qualidade e equidade.** Porto: CIIE, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Júlio César. **Ginástica na escola: múltiplos olhares sobre o corpo e o movimento.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

MARCASSA, Luciana. **A ginástica no contexto escolar: possibilidades pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 41, n. 3, 2019.

MESSIAS, Adria Maria. **Educação Física e atividades circenses: uma proposta para a Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

NÓBREGA, Nara Rejane Cruz de Oliveira. **Ginástica geral na escola: contribuições para o desenvolvimento da cultura corporal de movimento**. Revista da Educação Física/UEM, v. 34, 2023.

MACIEL, Adriana Sicati de Souza. **O trato da ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

OLIVEIRA, Sérgio Wagner de. **Ginástica geral e o campo da cultura corporal: diálogos com a escola**. Movimento, Porto Alegre, v. 29, 2023.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física e sociedade: por uma abordagem crítica da Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE (Município). **Secretaria de Educação. Presidente Prudente**, 2024. Disponível em:
<https://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/unidade/8>.

PRESIDENTE PRUDENTE (Município). **Lei Complementar nº 79, de 14 de dezembro de 1999. Institui o Estatuto do Magistério Público Municipal**. Presidente Prudente, 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo municipal de Presidente Prudente**. Organização: Sônia Maria Pelegrini, Márcia Aparecida Pinheiro Janial, Rosiane de Fátima Ponce. 1. ed. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:
https://convivaeducacao.org.br/uploads/memorial/pedagogical/curriculum_reference_attachment/file/741/CURR%C3%8DCULO_LIVRO_IMPRESSO_-_Documentos_Google.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEDUC nº 02, de 2024**. Estabelece as diretrizes e organiza o provimento das funções de Orientador Pedagógico e Vice-diretor da Rede Municipal de Ensino. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

RAGONHA, Cíntia. **A influência da aula de ginástica nos estados de ânimo dos praticantes.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 20, n. 2, p. 107-118, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação: exclusão ou inclusão?** EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, jun. 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação neoliberal e avaliação contra-hegemônica.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 362-374, jan./mar. 2019.

SANTOS, Juliana dos. **Ginástica para todos e formação humana na escola.** Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação Física, Londrina, 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SÉRGIO FILHO, W. **Corpo, ginástica e escola: uma análise histórica e crítica.** In: Dossiê Educação Física Escolar. Revista N23, 2021.

SILVA, R. S.; SANTOS, A. F. **A ginástica na Educação Física escolar e o ensino aberto.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 18, n. 2, p. 115-125, 2. sem. 2007.

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

TONON, A. M.; CAZETTO, V. A. **A. Ginástica para todos: uma proposta de ensino na escola.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 39, n. 4, p. 386-392, 2017.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. **Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar.** Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2019.

7 APÊNDICES

7.1 APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA E ESTRUTURA DO DIÁRIO DE BORDO

O presente instrumento foi elaborado com a finalidade de orientar os registros produzidos durante a intervenção pedagógica, possibilitando a observação sistemática das aulas de Educação Física escolar desenvolvidas ao longo da pesquisa. O roteiro buscou auxiliar na organização das informações referentes à participação dos estudantes, às interações estabelecidas durante as atividades e às percepções relacionadas ao processo avaliativo desenvolvido no contexto da intervenção.

Os registros realizados no diário de bordo tiveram como objetivo acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas, identificar dificuldades e potencialidades observadas durante as aulas e registrar aspectos relacionados às estratégias avaliativas utilizadas ao longo da pesquisa. As anotações produzidas buscaram contemplar tanto elementos descritivos das aulas quanto reflexões relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Física escolar.

Para a organização dos registros, foram considerados os seguintes eixos de observação:

- Participação dos estudantes durante as atividades;
- Envolvimento dos grupos nas propostas desenvolvidas;
- Interação e cooperação entre os estudantes;
- Dificuldades apresentadas ao longo das atividades;
- Estratégias de mediação utilizadas pelo professor;
- Desenvolvimento das atividades práticas e teóricas;
- Percepções relacionadas ao processo avaliativo;
- Reações e comentários dos estudantes durante as aulas.

Os registros foram organizados de maneira descritiva e reflexiva, buscando contemplar acontecimentos relevantes observados durante a intervenção pedagógica. Cada registro foi estruturado considerando os seguintes elementos:

- Data da aula;
- Conteúdo desenvolvido;
- Objetivos da atividade;
- Descrição das atividades realizadas;
- Observações sobre participação e envolvimento dos estudantes;
- Dificuldades identificadas durante a aula;
- Estratégias de mediação pedagógica utilizadas;

Reflexões gerais sobre o desenvolvimento da intervenção

7.2 APÊNDICE B – DIÁRIO DE BORDO: REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Aula 1 – 23/02/2026 - Apresentação da proposta pedagógica

Na primeira aula foi apresentada aos estudantes a proposta geral da intervenção pedagógica, incluindo os objetivos do trabalho, a divisão das etapas e a explicação acerca da produção dos seminários e das atividades práticas. Os estudantes demonstraram curiosidade inicial em relação à metodologia utilizada, principalmente pelo fato de participarem não apenas como executores das atividades, mas também como responsáveis pela pesquisa e condução das apresentações.

Observou-se também certa agitação inicial da turma, característica do horário da aula, exigindo retomadas frequentes da atenção dos estudantes durante a explicação da proposta e também uma certa resistência inicial de alguns estudantes diante da necessidade de assumir responsabilidades dentro do processo. Parte da turma demonstrou insegurança quanto à exposição oral e ao desenvolvimento das atividades teóricas.

Durante a conversa inicial, alguns estudantes verbalizaram preocupações relacionadas ao trabalho em grupo, destacando experiências anteriores negativas.

Um aluno afirmou:

“Normalmente sempre os mesmos fazem tudo.”

Outro estudante comentou:

“Tem gente que não ajuda e no final ganha nota igual.”

As falas indicam uma percepção prévia de desigualdade na participação coletiva, evidenciando experiências anteriores marcadas por divisão desequilibrada das tarefas.

Ao final da aula, foi possível perceber que os estudantes compreenderam a proposta geral, embora ainda apresentassem dúvidas sobre a organização das etapas seguintes.

Aula 2 – 25/02/2026 - Formação dos grupos e definição dos temas

Nesta aula ocorreu a divisão dos estudantes em três grupos, bem como a definição dos temas que seriam pesquisados e posteriormente apresentados.

Logo no início da atividade, observou-se que alguns estudantes assumiram rapidamente posições de liderança, conduzindo a escolha dos integrantes e organizando as primeiras tarefas. Outros estudantes, entretanto, permaneceram em postura mais passiva, aguardando direcionamentos. Em determinados momentos, alguns estudantes passaram a conduzir espontaneamente as discussões dos grupos, auxiliando colegas com maior dificuldade de organização inicial.

Foi registrado que determinados estudantes demonstraram dificuldade em expressar opiniões ou participar das decisões iniciais. Durante a organização dos grupos, ocorreram pequenos conflitos relacionados à escolha dos integrantes.

Um estudante comentou:

“Ninguém quer ficar no grupo bagunceiro.”

Outro respondeu:

“Mas também ninguém quer fazer tudo sozinho.”

As falas revelam preocupação dos estudantes com o comprometimento dos colegas e demonstraram que já existia uma percepção sobre os diferentes níveis de participação dentro da turma.

Após a definição dos grupos, os estudantes iniciaram a organização inicial da pesquisa, estabelecendo divisão preliminar das tarefas.

Aula 3 – 02/03/2026 - Início das pesquisas

Durante o início das pesquisas, observou-se diferenças significativas entre os grupos em relação à organização coletiva e à participação dos integrantes. O tempo reduzido da aula limitou parcialmente o aprofundamento das discussões, fazendo com que alguns grupos priorizassem apenas a coleta inicial de informações.

O Grupo 1 apresentou maior dificuldade na distribuição das responsabilidades. Apenas dois estudantes conduziram efetivamente a busca de informações, enquanto os demais permaneceram dispersos ou com participação limitada. Também foi

observado que alguns integrantes permaneceram à margem das discussões, participando pouco das decisões tomadas pelo grupo.

Foi registrado no diário:

“Parte do grupo manteve conversas paralelas durante a atividade, demonstrando dificuldade em manter foco na pesquisa.”

Ao ser questionado sobre a divisão das tarefas, um estudante afirmou:

“A gente tentou dividir, mas ninguém sabia direito o que fazer.”

Já no Grupo 2, observou-se maior equilíbrio na participação, com troca constante de ideias e colaboração entre os integrantes.

Os estudantes discutiam quais conteúdos deveriam ser selecionados e buscavam organizar coletivamente as informações.

No Grupo 3, verificou-se dificuldade inicial na compreensão do tema pesquisado. Os estudantes recorreram diversas vezes ao professor para esclarecimentos básicos, indicando insegurança diante do conteúdo.

Aula 4 – 04/03/2026 - Continuidade da pesquisa e organização das informações

Nesta aula os grupos deram continuidade à pesquisa e iniciaram a organização dos conteúdos que seriam utilizados nos seminários. Em alguns momentos, foi necessário retomar orientações relacionadas à seleção de conteúdos, pois determinados estudantes apresentavam dificuldade em diferenciar informações principais de elementos secundários encontrados nas pesquisas.

O Grupo 2 manteve dinâmica mais organizada, demonstrando maior autonomia na seleção das informações.

Foi observado que os estudantes começaram a discutir quais conteúdos seriam mais relevantes para apresentação, evitando excesso de informações.

Um aluno comentou:

“Se colocar muita coisa, ninguém vai entender.”

Essa fala demonstra preocupação dos estudantes com a clareza da apresentação e com a compreensão dos colegas.

O Grupo 1 apresentou melhora parcial na participação coletiva, embora ainda houvesse concentração das tarefas em poucos integrantes. Já o Grupo 3 demonstrou

dificuldades na interpretação dos conteúdos pesquisados. Alguns estudantes limitaram-se a copiar informações sem discussão mais aprofundada. Observou-se que determinados estudantes apresentavam dificuldade em compreender o significado dos conteúdos pesquisados, reproduzindo informações de forma pouco interpretativa.

Foi necessário intervir pedagogicamente em diversos momentos para auxiliar os grupos na seleção e organização das informações.

Aula 5 – 09/03/2026 - Construção dos seminários

Durante a construção dos seminários, observou-se que muitos estudantes demonstravam insegurança quanto à apresentação oral. Observou-se ambiente mais silencioso e concentrado em comparação às aulas anteriores, especialmente durante a elaboração dos materiais de apresentação.

Parte dos estudantes demonstrou preocupação excessiva com a leitura do material escrito, revelando receio de esquecer informações durante a exposição.

Um estudante afirmou:

“Eu consigo escrever, mas tenho vergonha de falar.”

Outro comentou:

“Se eu não ler, eu esqueço.”

As falas evidenciaram dificuldades relacionadas à oralidade e à exposição pública.

O Grupo 2 continuou apresentando maior equilíbrio organizacional, enquanto os demais grupos ainda demonstravam dificuldades na divisão efetiva das tarefas.

No Grupo 3 ocorreram divergências internas sobre a forma de apresentação.

Foi registrado:

“Os estudantes discutiram sobre quem iria falar primeiro e quais partes cada integrante deveria apresentar.”

Apesar dos conflitos, observou-se tentativa de reorganização interna. Em alguns momentos, estudantes auxiliaram espontaneamente colegas com maior dificuldade na elaboração dos materiais e organização das falas.

Aula 6 – 11/03/2026 - Finalização dos materiais e ensaio das apresentações

Nesta aula os grupos finalizaram os materiais utilizados nos seminários e realizaram ensaios das apresentações.

Durante os ensaios, observou-se insegurança significativa de parte dos estudantes, principalmente daqueles com menor participação durante as etapas anteriores.

Foi registrado:

“Alguns estudantes demonstraram dificuldade em explicar o conteúdo com as próprias palavras, recorrendo constantemente à leitura.”

No Grupo 1, os estudantes mais participativos passaram a orientar os colegas durante o ensaio.

Um estudante afirmou:

“Tenta falar do seu jeito, não precisa ler tudo.”

A fala demonstra tentativa de cooperação entre os integrantes.

O Grupo 2 apresentou maior desenvoltura oral, embora ainda houvesse dependência parcial do material escrito. Também se observou que alguns estudantes passaram a realizar ajustes nos materiais e nas apresentações sem necessidade de intervenção direta do professor.

No Grupo 3, alguns estudantes demonstraram desmotivação em relação à apresentação teórica.

Aula 7 – 16/03/2026 - Apresentação do Grupo 1

O Grupo 1 realizou sua apresentação teórica nesta aula.

Observou-se que os estudantes apresentaram domínio parcial do conteúdo. Parte da exposição ocorreu por meio de leitura direta dos materiais preparados previamente. Apesar disso, alguns integrantes buscaram explicar determinadas informações com linguagem própria.

Durante a apresentação, a turma permaneceu relativamente atenta, embora tenham ocorrido momentos de dispersão. Apesar de alguns momentos de dispersão, observou-se maior interesse dos estudantes quando a apresentação se aproximava da etapa prática da aula.

Após o seminário, iniciou-se a aplicação da atividade prática elaborada pelo grupo. A atividade proposta apresentou elementos criativos na adaptação das regras e na utilização dos materiais disponíveis durante a aula.

Neste momento ocorreu aumento significativo do engajamento dos estudantes. Foi registrado:

“Estudantes que participaram pouco durante a etapa teórica demonstraram maior envolvimento durante a atividade prática.”

Um estudante comentou:

“Na prática fica mais fácil entender.”

A fala sugere maior identificação dos estudantes com experiências corporais e práticas.

Aula 8 – 18/03/2026 - Apresentação do Grupo 2

O Grupo 2 apresentou maior organização durante o seminário.

Os estudantes demonstraram maior segurança na exposição oral e buscaram explicar o conteúdo com menor dependência da leitura.

Foi observado maior equilíbrio na participação dos integrantes. Durante a apresentação, alguns estudantes auxiliaram colegas que demonstravam insegurança, retomando explicações e complementando informações quando necessário.

Durante a atividade prática proposta pelo grupo, houve participação significativa da turma.

Entretanto, foram observadas dificuldades na explicação inicial das regras.

Foi registrado:

“Alguns estudantes demonstraram dúvidas sobre o funcionamento da atividade, sendo necessária nova explicação.”

Apesar disso, após reorganização da dinâmica, a atividade ocorreu de forma satisfatória.

Um aluno afirmou:

“Quando começou de verdade ficou mais fácil entender.”

Aula 9 – 23/03/2026 - Apresentação do Grupo 3

O Grupo 3 apresentou maiores dificuldades durante o seminário.

Observou-se um ambiente de maior tensão entre os integrantes do grupo antes no início da apresentação, especialmente entre os estudantes responsáveis pela exposição oral, gerando uma certa insegurança na fala, fragmentação das ideias e forte dependência do material escrito.

Alguns estudantes falaram muito pouco durante a apresentação. Observou-se que parte dessa limitação estava relacionada não apenas à timidez, mas também à dificuldade de compreensão mais aprofundada do conteúdo pesquisado.

Foi registrado:

“Os estudantes demonstraram nervosismo e dificuldade em manter continuidade na exposição.”

Após a apresentação teórica, iniciou-se a atividade prática elaborada pelo grupo.

Apesar da simplicidade da proposta, houve participação coletiva significativa. Observou-se melhora no envolvimento dos estudantes em comparação à etapa teórica.

Um aluno comentou:

“Apresentar é difícil, mas fazer a atividade foi mais tranquilo.”

Aula 10 – 25/03/2026 - Desenvolvimento das atividades práticas integradas

Nesta aula os grupos participaram de atividades práticas integradas, envolvendo adaptações e reformulações das propostas anteriormente apresentadas nos seminários.

A dinâmica da aula foi organizada de modo que cada grupo conduzisse novamente parte das atividades desenvolvidas anteriormente, permitindo que os estudantes revisassem os conteúdos trabalhados por meio da experiência prática e da interação coletiva.

Observou-se aumento significativo do envolvimento dos estudantes em comparação às etapas predominantemente teóricas. A utilização do espaço externo

da escola contribuiu para maior liberdade de movimentação e participação dos estudantes durante as atividades propostas.

Foi registrado:

“Os estudantes demonstraram maior espontaneidade durante as atividades corporais, participando com menor receio de errar ou se expor diante da turma.”

Também foi possível perceber maior aproximação entre estudantes que anteriormente apresentavam baixa participação durante os seminários e momentos de pesquisa. Em determinados momentos, os próprios estudantes reorganizaram as atividades sem necessidade imediata de intervenção docente.

Durante a condução das atividades, alguns estudantes passaram a assumir posições mais ativas, auxiliando colegas na compreensão das regras e incentivando a participação da turma.

Um aluno afirmou:

“Na prática parece que todo mundo participa mais.”

Outro comentou:

“Quando a gente faz junto fica mais fácil entender o conteúdo.”

As falas reforçam a percepção de que as experiências práticas favoreceram maior engajamento e participação coletiva.

Entretanto, ainda foram observadas dificuldades relacionadas à organização inicial das atividades.

Foi registrado:

“Alguns grupos apresentaram dificuldade em explicar claramente as regras das dinâmicas, gerando momentos de desorganização e necessidade de retomada das orientações.”

Nessas situações, foi necessária intervenção docente para reorganização das atividades e mediação dos grupos. Apesar disso, observou-se redução significativa das conversas paralelas e maior envolvimento dos estudantes ao longo da aula.

Também foram identificados momentos de cooperação entre integrantes de grupos diferentes.

Um estudante comentou:

“Quando todo mundo ajuda fica melhor de fazer.”

Ao final da aula, percebeu-se ambiente mais participativo e colaborativo em comparação às primeiras etapas da intervenção pedagógica.

Aula 11 – 30/03/2026 - Discussão coletiva e reflexão sobre o processo

Nesta aula foi realizada uma roda de conversa com os estudantes, buscando promover reflexão coletiva acerca das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento da proposta pedagógica. O formato circular da organização da turma favoreceu maior participação dos estudantes durante os momentos de fala e escuta coletiva.

Os estudantes relataram percepções relacionadas às dificuldades encontradas, às estratégias utilizadas pelos grupos e aos desafios do trabalho coletivo. Alguns estudantes demonstraram capacidade de reconhecer as próprias limitações em relação à participação e comprometimento durante o desenvolvimento das tarefas. Grande parte das falas concentrou-se nas questões relacionadas à divisão desigual das tarefas e às dificuldades de organização dos grupos.

Um estudante afirmou:

“No começo parecia fácil, mas trabalhar em grupo é complicado porque nem todo mundo ajuda igual.”

Outro comentou:

“Às vezes dava discussão porque cada um queria fazer de um jeito.”

As falas evidenciaram que os conflitos interpessoais estiveram presentes ao longo do processo, especialmente durante as etapas de pesquisa e organização dos seminários. Apesar disso, também surgiram relatos positivos relacionados à cooperação e ao desenvolvimento das atividades práticas.

Uma estudante declarou:

“Depois que a gente conseguiu se organizar ficou mais fácil de fazer.”

Outro aluno afirmou:

“Eu gostei mais da prática porque parecia que todo mundo participava mais.”

Observou-se que muitos estudantes relacionaram a aprendizagem dos conteúdos às experiências corporais desenvolvidas durante as aulas.

Foi registrado:

“Os estudantes demonstraram maior facilidade em recordar os conteúdos quando associavam as explicações às atividades práticas realizadas pelos grupos.”

Durante a discussão, alguns estudantes reconheceram mudanças no próprio comportamento ao longo da intervenção.

Um aluno comentou:

“No começo eu quase não falava, mas depois fui participando mais.”

As falas sugerem desenvolvimento gradual de maior segurança, participação e interação coletiva.

Ao final da aula, observou-se maior abertura dos estudantes para expressar opiniões e compartilhar percepções sobre o trabalho realizado.

Aula 12 – 01/04/2026 - Encerramento da intervenção pedagógica

Na última aula foi realizada síntese coletiva das atividades desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica. Observou-se um ambiente mais tranquilo e colaborativo em comparação às primeiras aulas da intervenção pedagógica.

Inicialmente, foram retomados os principais conteúdos abordados pelos grupos, bem como as experiências vivenciadas durante os seminários e atividades práticas.

Observou-se maior familiaridade dos estudantes com a dinâmica proposta em comparação às aulas iniciais.

Foi registrado:

“Os estudantes demonstraram maior segurança para expressar opiniões e relatar suas experiências em relação às atividades desenvolvidas.”

Um aluno afirmou:

“No começo eu não queria apresentar porque tinha vergonha, mas depois fui acostumando.”

Outro comentou:

“Pesquisar foi difícil, mas quando fazia as atividades dava pra entender melhor o tema.”

As falas reforçam a importância das experiências práticas como elemento facilitador da aprendizagem e do engajamento dos estudantes. Durante o

encerramento, alguns estudantes também destacaram dificuldades enfrentadas ao longo do processo.

Uma estudante declarou:

“O mais difícil foi conseguir organizar todo mundo no grupo.”

Outro afirmou:

“Às vezes tinha gente que fazia mais e outros quase não ajudavam.”

Esses relatos demonstraram que, embora tenham ocorrido avanços na cooperação e no envolvimento coletivo, persistiram diferenças nos níveis de participação entre os integrantes dos grupos.

Foi registrado ainda:

“Os estudantes apresentaram maior envolvimento geral em comparação ao início da proposta, especialmente durante as atividades corporais e momentos coletivos de interação.”

Ao final da aula, observou-se ambiente mais participativo e maior interação entre os estudantes.

7.3 APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES (AUTOAVALIAÇÃO)

Questionário de Autoavaliação dos estudantes

(Responder marcando apenas uma alternativa em cada questão)

1. Como você avalia sua participação no trabalho em grupo (pesquisa, discussão e organização)?

- ☐ Muito baixa
- ☐ Baixa
- ☐ Adequada
- ☐ Alta
- ☐ Muito alta

2. Como você avalia sua contribuição na apresentação teórica (seminário)?

- ☐ Não participei
- ☐ Participei pouco
- ☐ Participei de forma adequada
- ☐ Participei bastante
- ☐ Fui um dos principais responsáveis

3. Como você avalia sua participação na criação das atividades práticas (jogos, movimentos, etc.)?

- ☐ Não participei
- ☐ Participei pouco
- ☐ Participei de forma adequada
- ☐ Participei bastante
- ☐ Fui um dos principais responsáveis

4. Em relação ao tema trabalhado, como você avalia seu nível de aprendizagem?

- ☐ Não aprendi
- ☐ Aprendi pouco
- ☐ Aprendi o básico

☐ Aprendi bem

☐ Aprendi muito

5. Como você avalia seu envolvimento geral durante todo o processo (da pesquisa até a apresentação final)?

☐ Muito baixo

☐ Baixo

☐ Adequado

☐ Alto

☐ Muito alto

7.4 APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTES (RESPOSTAS)

Estudante 1

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Fui um dos principais responsáveis

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 2

Participação no trabalho em grupo: Adequada

Contribuição no seminário: Participei de forma adequada

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi o básico

Envolvimento geral: Adequado

Estudante 3

Participação no trabalho em grupo: Muito alta

Contribuição no seminário: Fui um dos principais responsáveis

Participação nas atividades práticas: Fui um dos principais responsáveis

Nível de aprendizagem: Aprendi muito

Envolvimento geral: Muito alto

Estudante 4

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 5

Participação no trabalho em grupo: Baixa

Contribuição no seminário: Participei pouco

Participação nas atividades práticas: Participei de forma adequada

Nível de aprendizagem: Aprendi pouco

Envolvimento geral: Baixo

Estudante 6

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Participei de forma adequada

Nível de aprendizagem: Aprendi muito

Envolvimento geral: Alto

Estudante 7

Participação no trabalho em grupo: Adequada

Contribuição no seminário: Participei de forma adequada

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi o básico

Envolvimento geral: Adequado

Estudante 8

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Participei de forma adequada

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 9

Participação no trabalho em grupo: Muito alta

Contribuição no seminário: Fui um dos principais responsáveis

Participação nas atividades práticas: Fui um dos principais responsáveis

Nível de aprendizagem: Aprendi muito

Envolvimento geral: Muito alto

Estudante 10

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 11

Participação no trabalho em grupo: Adequada

Contribuição no seminário: Participei de forma adequada

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi o básico

Envolvimento geral: Muito baixo

Estudante 12

Participação no trabalho em grupo: Muito alta

Contribuição no seminário: Fui um dos principais responsáveis

Participação nas atividades práticas: Fui um dos principais responsáveis

Nível de aprendizagem: Aprendi muito

Envolvimento geral: Muito alto

Estudante 13

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei de forma adequada

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 14

Participação no trabalho em grupo: Baixa

Contribuição no seminário: Não participei

Participação nas atividades práticas: Participei pouco

Nível de aprendizagem: Aprendi pouco

Envolvimento geral: Baixo

Estudante 15

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Participei pouco

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Muito alto

Estudante 16

Participação no trabalho em grupo: Adequada

Contribuição no seminário: Participei pouco

Participação nas atividades práticas: Participei de forma adequada

Nível de aprendizagem: Aprendi o básico

Envolvimento geral: Adequado

Estudante 17

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei de forma adequada

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 18

Participação no trabalho em grupo: Muito alta

Contribuição no seminário: Fui um dos principais responsáveis

Participação nas atividades práticas: Fui um dos principais responsáveis

Nível de aprendizagem: Aprendi muito

Envolvimento geral: Muito alto

Estudante 19

Participação no trabalho em grupo: Adequada

Contribuição no seminário: Participei de forma adequada

Participação nas atividades práticas: Participei de forma adequada

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 20

Participação no trabalho em grupo: Muito baixa

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi o básico

Envolvimento geral: Adequado

Estudante 21

Participação no trabalho em grupo: Muito alta

Contribuição no seminário: Fui um dos principais responsáveis

Participação nas atividades práticas: Fui um dos principais responsáveis

Nível de aprendizagem: Aprendi muito

Envolvimento geral: Muito alto

Estudante 22

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei de forma adequada

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 23

Participação no trabalho em grupo: Alta

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi bem

Envolvimento geral: Alto

Estudante 24

Participação no trabalho em grupo: Adequada

Contribuição no seminário: Participei pouco

Participação nas atividades práticas: Participei de forma adequada

Nível de aprendizagem: Aprendi o básico

Envolvimento geral: Adequado

Estudante 25

Participação no trabalho em grupo: Muito alta

Contribuição no seminário: Participei bastante

Participação nas atividades práticas: Participei bastante

Nível de aprendizagem: Aprendi muito

Envolvimento geral: Muito alto

7.5 APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Sistematização do processo avaliativo na Educação Física escolar :Uma proposta para a unidade temática Ginástica Geral

Pesquisador(a): Danilo Fernando Alves dos Santos

Orientadora: Prof.^a Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque

Coorientadora: Prof.^a Dra. Claudiele Carla Marques Christofaro

1. Natureza da pesquisa: O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar as práticas avaliativas utilizadas nas aulas de Educação Física, especialmente no conteúdo de Ginástica Geral. O estudo busca compreender de que forma instrumentos como mini seminários e jogos criativos, desenvolvidos pelos próprios estudantes, podem contribuir para uma avaliação mais inclusiva e significativa, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo dos estudantes no contexto escolar

2. Participantes da pesquisa: Estudantes do 5º ano do ensino fundamental.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, o(a) sr(a) permitirá que o pesquisador Danilo Fernando Alves dos Santos realize a coleta de dados por meio de observação participante, questionários e registros em diário de bordo, conforme descrito neste termo.

4. Sobre os instrumentos de coleta de dados: Serão utilizados diários de bordo do professor-pesquisador, além de registros reflexivos dos estudantes ao final dos mini seminários e jogos criativos. Esses instrumentos permitirão coletar percepções sobre os critérios avaliativos aplicados, possibilitando uma análise qualitativa do desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo, considerando aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos.

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 nº. 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 identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o a pesquisadora e seu orientador (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).

9. Benefícios: A participação nesta pesquisa não implicará em benefícios diretos e imediatos à(ao) participante. No entanto, espera-se que o estudo contribua para ampliar o entendimento sobre práticas avaliativas mais inclusivas na Educação Física, especialmente por meio da aplicação de mini seminários e jogos criativos. A proposta visa promover o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando a consciência corporal, a cooperação, a autonomia, o raciocínio crítico, o respeito às diferenças e o bem-estar físico e emocional. Os conhecimentos gerados poderão subsidiar futuras práticas pedagógicas, reforçando a importância da avaliação como um processo formativo e transformador. Os resultados serão divulgados de maneira ética e responsável, garantindo o sigilo das informações, conforme estabelecido anteriormente.

10. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

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) Danilo Fernando Alves dos Santos

Assinatura do(a) Orientador Denise Ivana de Paula Albuquerque

"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): Danilo Fernando Alves dos Santos - (18) 99644-8570

Orientador(a): Denise Ivana de Paula Albuquerque -

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

7.6 APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Olá!

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa **“Sistematização do processo avaliativo na Educação Física escolar: Uma proposta para a unidade temática Ginástica Geral”**.

Essa pesquisa vai acontecer nas aulas de Educação Física do 5º ano, aqui na sua escola. Durante 12 aulas, vamos experimentar jogos criativos e mini seminários (pequenas apresentações feitas pelos estudantes). A ideia é entender como essas atividades podem ajudar no aprendizado, na cooperação e no respeito às diferenças. Você não vai ter nenhum gasto e também não vai receber dinheiro por participar. O que queremos é aprender juntos.

O que vai acontecer:

- As aulas serão normais de Educação Física, mas com atividades diferentes e divertidas.
- O professor vai observar e anotar como cada um participa, pensando em como vocês aprendem com essas propostas.

Seus direitos:

- Você só participa se quiser.
- Seu responsável precisa autorizar antes.
- Você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum problema.
- Ninguém vai saber seu nome fora da pesquisa. Sua identidade será guardada em segredo.

Riscos:

Como em toda aula de Educação Física, pode acontecer algum machucado. Por isso,

as atividades serão acompanhadas por um professor, usando os cuidados e materiais de segurança necessários.

Resultados:

Quando a pesquisa terminar, os resultados estarão disponíveis. Eles servirão apenas para fins de estudo e ensino.

Esse documento tem duas cópias: uma fica com o pesquisador e outra com você.

Lembre-se: sua participação é voluntária. Você é livre para dizer “**sim**” ou “**não**”.

Eu, _____, estudante do 5º ano, entendi que estou sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa nas aulas de Educação Física.

Sei que meu responsável já autorizou e que eu também posso escolher participar ou não. Posso mudar de ideia a qualquer momento.

Li (ou alguém leu para mim) este termo, tive a chance de tirar minhas dúvidas e recebi uma cópia dele.

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do pesquisador

Presidente Prudente, ____ de _____ de 2025

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

Pesquisador Responsável:

Fone: (18) 99644-8570

E-mail: dan.f.alves@hotmail.com

Orientadora responsável:

Denise Ivana de Paula Albuquerque

Fone: (018) 99765-0073

Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo.

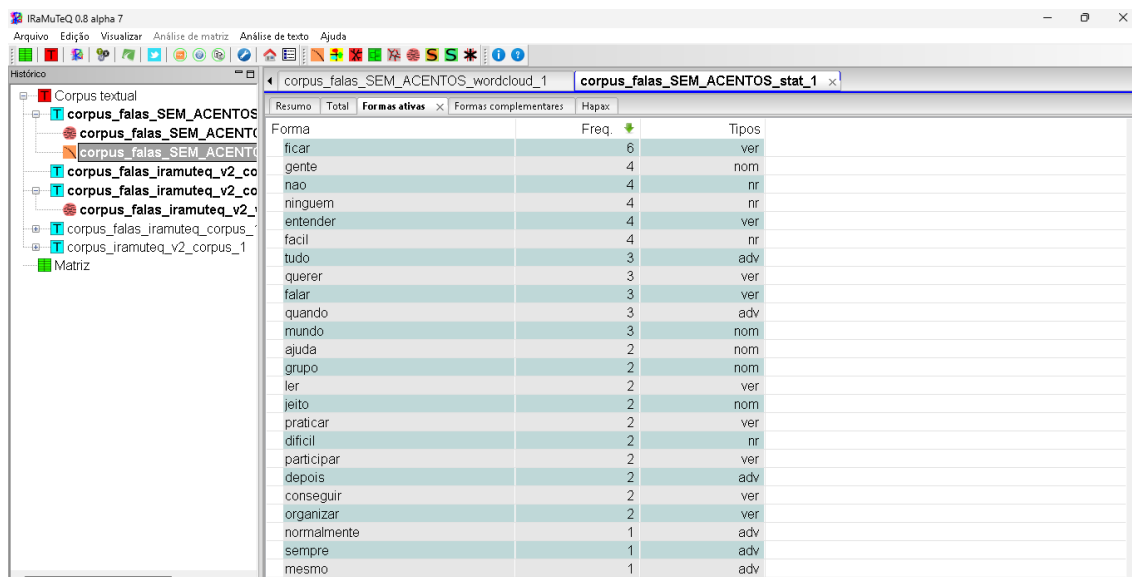
Vice-coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo.

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315.

E-mail do Comitê: cep.fct@unesp.br

7.7 APÊNDICE G – RELATÓRIO DE FREQUÊNCIA LEXICAL GERADO PELO IRAMUTEQ

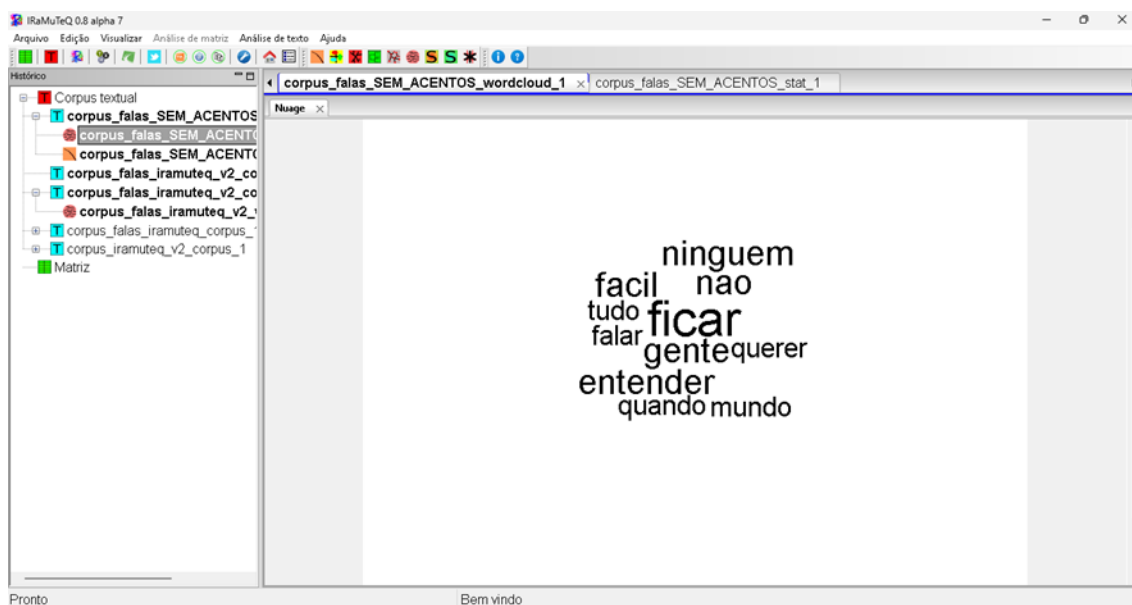
G.1 – Fala dos estudantes (diário de bordo)



Resumo Total **Formas ativas** Formas complementares Hapax

Forma	Freq.	Tipos
ficar	6	ver
gente	4	nom
nao	4	nr
ninguem	4	nr
entender	4	ver
facil	4	nr
tudo	3	adv
querer	3	ver
falar	3	ver
quando	3	adv
mundo	3	nom
ajuda	2	nom
grupo	2	nom
ler	2	ver
jeito	2	nom
praticar	2	ver
dificil	2	nr
participar	2	ver
depois	2	adv
conseguir	2	ver
organizar	2	ver
normalmente	1	adv
sempre	1	adv
mesmo	1	adv

Fonte: Elaborado pelo autor (Iramuteq).



Fonte: Elaborado pelo autor (Iramuteq).

8 ANEXO A – PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE

**PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: CRITÉRIOS AVALIATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA - "Propostas para uma prática inclusiva e eficiente"

Pesquisador: DANILO FERNANDO ALVES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88341025.7.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.011.323

Apresentação do Projeto:

Título: Critérios Avaliativos em Educação Física e Propostas para uma prática inclusiva e eficiente. O estudo qualitativo será realizado em turma de 5º ano do Ensino Fundamental de escola municipal de Presidente Prudente/SP, visando propor e validar critérios avaliativos inclusivos em Educação Física, com base em miniseminários e jogos criativos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: propor critérios avaliativos que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Específicos: identificar os métodos avaliativos predominantes; analisar as percepções de alunos e professores; validar instrumentos inovadores de avaliação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: mínimos (pequenas lesões físicas), mitigados por meio de supervisão, uso de colchonetes/tatames e EPI.

Benefícios: desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional; maior inclusão; fortalecimento de metodologias ativas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo cumpre a Resolução CNS nº 466/12, incluindo TCLE/TALE, sigilo, anonimato e

Endereço: Rua Roberto Simonson, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.090-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (16)3229-5410 **E-mail:** cep.fcit@unesp.br