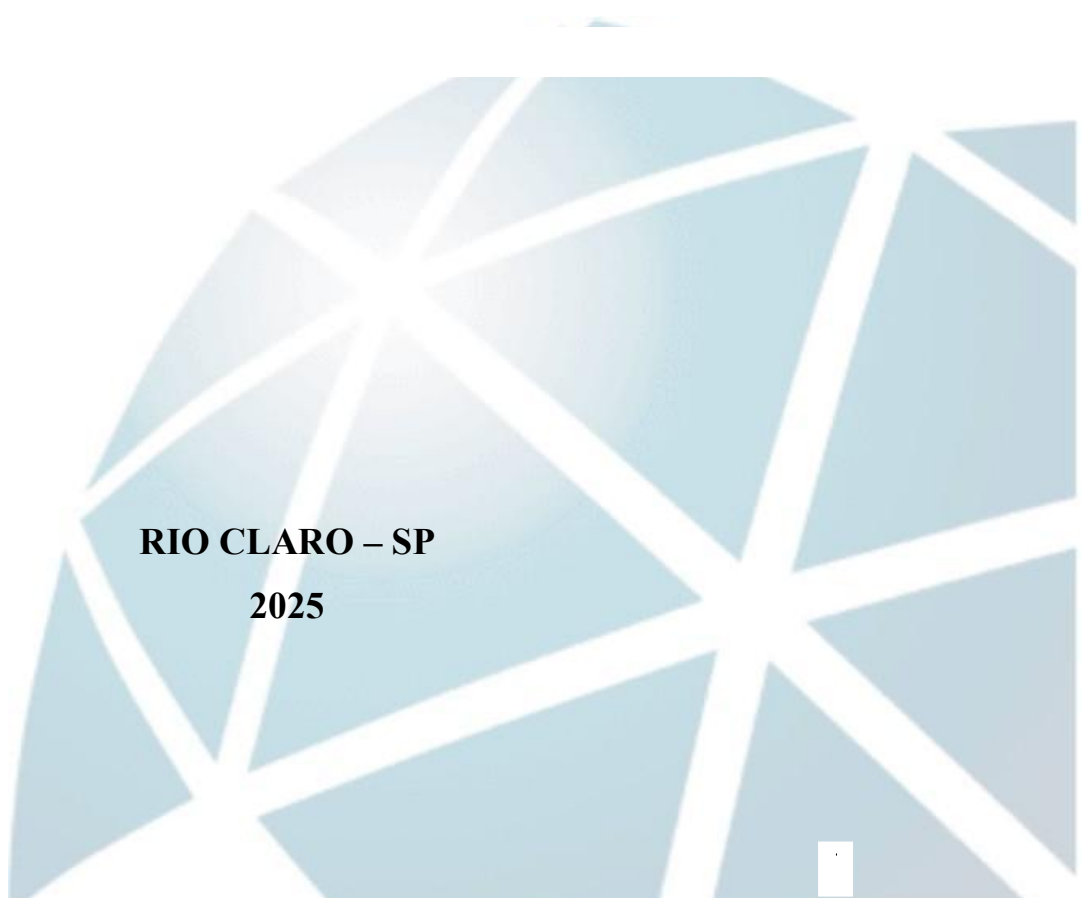

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
EXPERIÊNCIAS EM AULAS DA UNIDADE DIDÁTICA
“GINÁSTICA” NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

AMANDA MARIUSSO

RIO CLARO – SP

2025



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
EXPERIÊNCIAS EM AULAS DA UNIDADE DIDÁTICA
“GINÁSTICA” NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

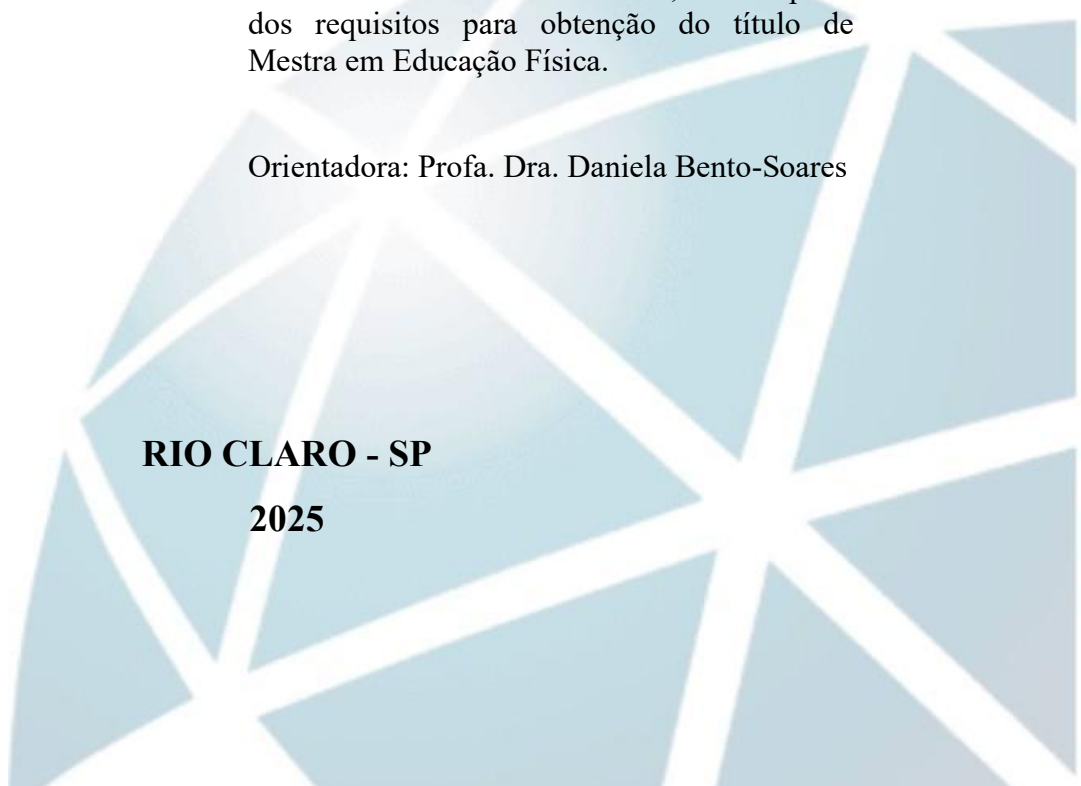
AMANDA MARIUSSO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Bento-Soares

RIO CLARO - SP

2025

A decorative geometric pattern in shades of blue and white is located in the bottom right corner of the page. It consists of several overlapping triangles and lines that form a complex, star-like shape.

M343a	Mariusso, Amanda Avaliação em educação física escolar : experiências em aulas da unidade didática “ginástica” no ensino fundamental II / Amanda Mariusso. -- Rio Claro, 2025 125 p. + objeto educacional Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Daniela Bento-Soares 1. Avaliação. 2. Ginástica. 3. Escola. I. Título.
-------	---

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS EM AULAS DA UNIDADE DIDÁTICA "GINÁSTICA" NO ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTORA: AMANDA MARIUSSO

ORIENTADORA: DANIELA BENTO SOARES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DANIELA BENTO SOARES (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIELA BENTO SOARES
Data: 15/04/2025 18:17:36-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente
gov.br FLAVIO SOARES ALVES
Data: 15/04/2025 16:54:30-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. ELAINE PRODÓCIMO (Participação Virtual)
FEF-UNICAMP / Universidade Estadual de Campinas - SP

Documento assinado digitalmente
gov.br ELAINE PRODÓCIMO
Data: 15/04/2025 17:08:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Rio Claro, 15 de abril de 2025

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço também ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), à UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Câmpus Rio Claro e a minha orientadora a Profa. Dra. Daniela Banto-Soares, por toda dedicação e paciência.

RESUMO

A avaliação escolar é tema de considerável debate entre os/as professores/as da Educação Física escolar, dada sua capacidade de construir informações sobre os/as alunos/as e seus processos de aprendizado, permitindo aos/as professores/as refletir e modificar sua prática pedagógica de forma a alcançar seus objetivos didáticos. Por isso, o objetivo geral deste estudo é investigar uma proposta de ensino da unidade temática Ginástica com ênfase nos processos de avaliação nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram objetivos específicos: conhecer e discutir os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas de Educação Física e investigar as percepções dos/as alunos/as sobre os processos avaliativos das aulas de Ginástica neste nível de ensino. Para atingir esse propósito, foi realizada uma pesquisa-ação com alunos/as de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da cidade de Porto Feliz/SP, destacando o envolvimento ativo dos/as alunos/as no processo investigativo, reconhecendo a relevância de suas experiências, opiniões e contribuições. Como instrumentos da pesquisa, foram utilizados diários de campo e registros das rodas de conversas. Os dados construídos foram analisados de acordo com análise temática. Observou-se que os/as alunos/as, quando cientes das formas avaliativas, apresentam resultados mais consistentes quanto a apropriação dos conteúdos e conhecimentos pertinentes a unidade didática Ginástica. Conclui-se que a avaliação, quando participativa e bem compreendida, fortalece o ensino e o aprendizado valorizando o protagonismo dos/as alunos/as nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Avaliação; Ginástica; Escola.

ABSTRACT

School assessment is a topic of considerable debate among Physical Education teachers, given its ability to generate information about students and their learning processes, allowing teachers to reflect on and modify their pedagogical practice to achieve their educational objectives. Therefore, the general objective of this study is to investigate a teaching proposal for the thematic unit Gymnastics, with an emphasis on assessment processes in Physical Education classes in the final years of Elementary School. The specific objectives were to identify and discuss the assessment instruments used in Physical Education classes and to investigate students' perceptions of the evaluation processes in Gymnastics classes at this level of education. To achieve this purpose, an action research study was conducted with students from a 6th-grade class in an Elementary School in the city of Porto Feliz/SP, highlighting the active involvement of students in the investigative process and recognizing the relevance of their experiences, opinions, and contributions. As research instruments, field diaries and records from discussion circles were used. The data collected were analyzed using thematic analysis. It was observed that students, when aware of the assessment methods, show more consistent results in terms of their appropriation of the content and knowledge related to the Gymnastics teaching unit. It is concluded that assessment, when participatory and well understood, strengthens teaching and learning by valuing students' protagonism in Physical Education classes.

Key-Words: Assessment; Gymnastics; School

SUMÁRIO

1 Introdução	10
2 Considerações acerca da avaliação	18
a) Apontamentos sobre avaliação no quadro educacional	18
b) Contexto sobre documentos normativos e sugeridos e a avaliação da Educação Física no Brasil	24
c) A avaliação formativa como possibilidade potente para a escola.....	27
3 A Ginástica enquanto conteúdo da Educação Física Escolar	34
a) A Ginástica da Escola	38
b) A Ginástica de Condicionamento Físico na escola	42
4 Educação Crítica: Aspectos Gerais.....	45
5 Trajetória Metodológica	53
5.1 Desenho de Pesquisa.....	54
5.2 Participantes.....	56
5.3 Instrumentos.....	56
5.4 Análise de dados	58
5.5 Recurso Educacional.....	59
6 Apresentação e Análise de Resultados.....	60
a) A unidade temática sobre a Ginástica de Condicionamento realizada	60
b) A análise temática dos dados construídos	74
b.1) Análise das aulas pela professora pesquisadora	75
b.2) Percepções dos/as alunos/as sobre processos avaliativos	82
b.3) Demandas e processos dos instrumentos avaliativos.....	91
b.4) Contribuições do processo avaliativo para o ensino da Ginástica	99
7 Considerações Finais	103
Referências	106

Apêndices.....	118
-----------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF), desenvolvido junto a Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Rio Claro. Constitui-se um trabalho que tem por intento observar a avaliação e os processos formativos da unidade temática Ginástica.

Este tema foi escolhido devido a observação da professora-pesquisadora sobre avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar e o uso de notas, especialmente se tratando de uma unidade temática em que os/as alunos/as costumam encontrar desafios e sentir necessidade de resolver situações diversas durante a aula, como é o caso da Ginástica.

Enquanto docente, percebo a dificuldade dos/as alunos/as de entender o processo avaliativo na Educação Física escolar, uma vez que, quando se aborda o tema avaliação com os/as alunos/as, parece ser que estes/as valorizam outras disciplinas, possivelmente por falta de clareza quanto ao uso do processo avaliativo nas aulas de Educação Física. Por tal motivo, considero interessante observar como este processo pode ser abordado em conjunto com os/as alunos/as.

Assim, para iniciar a discussão, primeiramente é preciso definir “avaliação”. Segundo Dicionário Michaelis On-Line (2015):

a·va·li·a·ção Sf (substantivo feminino) 1 Ato ou efeito de avaliar(-se).2 Apreciação, cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém. 3 Determinação do preço justo de qualquer coisa alienável. 4 POR EXT (por extensão) Valor de bens, determinado por avaliadores. (MICHAELIS, Dicionário On-Line, 2015)

Conforme seu significado, avaliação quer dizer, resumidamente, atribuir ou computar valor a algo. Este conceito de avaliação em seu sentido mais amplo está difundido na sociedade, que a caracteriza como medir algo, atribuir ou não valor, a uma coisa ou situação.

No entanto, entendo que a avaliação na escola não tem apenas a função de atribuir valor; ao contrário, esse é o menor de seus atributos. A avaliação escolar é amplamente debatida por profissionais da Educação, devido seu potencial em prover informações dos/as alunos/as/as, sendo um elemento direcionador para que professores/as possam intervir reorientando suas práticas pedagógicas.

Sobre isso, Gonçalves (2020, p. 19) cita que “a avaliação constitui uma obrigação educacional vital e contínua para o papel de ensino, devendo acompanhar de maneira detalhada o desenvolvimento do processo educacional”. Por meio desse procedimento, os resultados alcançados ao longo da colaboração entre o/a educador/a e os/as estudantes são contrastados com as metas estabelecidas, a fim de identificar avanços, obstáculos e ajustar a abordagem para as devidas correções. A avaliação representa uma ponderação sobre a qualidade do desempenho escolar, tanto por parte do/a professor/a quanto dos/as alunos/as. Assim, constitui um “processo de tomada de decisão” a partir de uma operação dialógica (Santos; Pinto, 2018, p. 4).

Apesar disso, ao mesmo tempo, em parte das atuações pedagógicas, a avaliação escolar é realizada muitas vezes de forma classificatória, o que enseja a exclusão dos/as alunos/as que não atingiram os arquétipos preestabelecidos. Sobre isso, Luckesi (2013, p. 35) afirma que

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame.

Grande parte das instituições de ensino ainda adota a avaliação como uma maneira de categorizar os/as alunos/as, tratando-a como o resultado, ao invés de um processo contínuo de aprendizado (Venâncio, Sanches Neto, 2019). Essa abordagem enfatiza a “medição” de uma suposta capacidade do/a aluno/a e a indicação de que se atingiu um padrão de respostas relacionado ao conteúdo apresentado pelo/a professor/a, através da atribuição de uma nota (Alves, 2020). Assim, ao concentrar-se predominantemente em avaliações por meios de provas e exames, essa prática relega a segundo plano a importância intrínseca do ensino e do aprendizado como atividades substanciais, em seu próprio mérito, ao mesmo tempo em que se atribui uma valorização excessiva aos exames.

Nos últimos anos, a Educação Física escolar também reproduziu processos avaliativos com funções claras de controle e classificação dos/as alunos/as. Em um momento histórico em que a perspectiva convencional de Educação Física era voltada a esportivização, predominante no Brasil a partir dos anos 1970, a avaliação em Educação Física escolar comumente priorizou a mensuração do desempenho das capacidades físicas e das habilidades motoras e, em certos casos, a utilização de medidas antropométricas (Rangel; Darido, 2006).

Pode ser observado que essa perspectiva ainda é bastante atual, direcionada por um único referencial de cunho docimológico clássico, ou seja, um modelo ou padrão de situações de avaliação e/ou atribuição de notas conforme um ideal tradicional (Coletivo de Autores, 1992). Assim, possui caráter fragmentado em sua abordagem prática e no produto de suas avaliações, dissociando todo o contexto sociocultural que envolve também a prática cultural de movimento (Rangel; Darido, 2006).

Segundo Bento (2014), nesse contexto histórico e pedagógico, as análises e exames desempenhavam (e por vezes ainda desempenham) a função de indicativos que avaliavam a realização de ações práticas sem reflexão, evidenciando fundamentos automatizados e gestos repetitivos. Essa abordagem era representativa da mentalidade cultural da época, revelando uma inclinação para práticas mecânicas e repetitivas, em detrimento de uma abordagem mais reflexiva e consciente.

Esse cenário cultural influenciava notavelmente a execução das tarefas, destacando a prevalência de uma cultura que priorizava a eficiência pragmática em detrimento de considerações mais profundas. Assim, naturalizava uma visão de corpo determinada, como máquina, bem como o modo concebia sua intervenção pedagógica (Machado, 2012).

No entanto, concordamos com Luckesi (2013) ao considerar que a verdadeira finalidade da avaliação do aprendizado reside em facilitar a edificação de um processo educacional satisfatório. Esta perspectiva também foi, ao longo do tempo, validada por diferentes documentos regulatórios da Educação Física e é, atualmente, declarada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (Brasil, 2018) é o documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes brasileiros/as devem desenvolver ao longo da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Traz apontamentos relacionados à avaliação, recomendando que se pode utilizar e usufruir diferentes meios para essa finalidade, incluindo:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos/as alunos/as. (Brasil, 2018, p. 17)

No entanto, antes mesmo da BNCC (Brasil, 2018) ser promulgada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) já sugeriam que a avaliação fosse um instrumento que contribuísse para o desenvolvimento do/a aluno/a e do/a professor/a,

permitindo que observassem o processo de ensino e aprendizado e identificassem as áreas que precisam de mais atenção, a fim de torná-lo mais produtivo:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. (Brasil, 1997, p. 55)

Como sugere o documento, a avaliação deve ser ampla e dar subsídio aos/as professor/a e alunos/as na busca por melhorias:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. (Brasil, 1997, p. 55)

Com isso, é possível enfatizar que o/a docente de Educação Física pode desfrutar de uma posição única que lhe permite avaliar com base em critérios como o envolvimento, a participação, a capacidade de trabalho em equipe, respeito pelos/as colegas e seus/suas alunos/as. Esses aspectos são importantes, tornando-se evidentes durante as atividades em sala de aula. Destaca-se ainda que é essencial que tais critérios de avaliação estejam transparentes para o/a professor/a e sejam comunicados de maneira clara aos/as estudantes.

Por sua vez, há também diretrizes sobre a avaliação em um documento oficial do Estado de São Paulo, o Currículo Paulista (Seduc, 2019). Neste documento, a avaliação no âmbito escolar é apontada como um recurso pedagógico para acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para análise da prática pedagógica (Seduc, 2019).

O Currículo Paulista (Seduc, 2019) entende que no âmbito do Ensino Fundamental, a avaliação apresenta uma diversidade de abordagens, ampliando-se para além da simples aplicação de provas. Estratégias como a observação direta, a execução de exercícios, a condução de pesquisas e diversas outras metodologias podem ser empregadas para avaliar o desempenho dos/as estudantes. É crucial que a avaliação seja conduzida de maneira processual, acompanhando de perto o processo de aprendizagem do/a aluno/a, para assim propiciar uma reflexão constante sobre as práticas implementadas pelos/as professores/as. Esse enfoque holístico e multifacetado contribui para um entendimento mais abrangente das necessidades e progressos individuais, promovendo uma avaliação mais rica e eficaz no contexto educacional (Seduc, 2019).

Como visto, apenas para entendimento da gama de informações possíveis dentro do âmbito avaliativo, a variedade de abordagens de avaliação contribui para uma compreensão mais completa e aprofundada do desenvolvimento dos/as alunos/as, integrando elementos práticos e teóricos no contexto da avaliação em Educação Física (Darido, 1995). Segundo Gonçalves (2020), o início do processo de avaliação reside na compreensão clara dos objetivos desejados, destacando que as concepções pedagógicas que orientam o/a professor/a exercem influência significativa em todas as suas práticas, inclusive no âmbito da avaliação.

Assim, a definição dos destinos educacionais desejados é essencial para direcionar as decisões avaliativas. Além disso, salienta-se que as visões pedagógicas subjacentes aos/as educadores/as desempenham um papel central na moldagem de suas abordagens, estratégias e critérios de avaliação. Logo, a compreensão dessas concepções é crucial para uma implementação efetiva e alinhada com os objetivos educacionais estabelecidos.

Com base em todas as informações comentadas, é possível ponderar que a avaliação no contexto educacional e na Educação Física inclui organizar, analisar, comparar tarefas e estabelecer relações entre respostas. É uma ação crítica e transformadora, na qual o/a educador/a se envolve ativamente, investigando e refletindo sobre alunos/as, grupos, prática pedagógica e escola. Essa abordagem reflete um comprometimento integral do/a docente com a compreensão e aprimoramento contínuo do aprendizado e, segundo Bento (2014), esse contexto indica que o procedimento consiste na prática em que o/a estudante, de maneira constante, avalia as atividades em andamento e já concluídas, documenta suas próprias percepções e emoções associadas e identifica ações futuras com o intuito de impulsionar o progresso no processo de aprendizagem.

Esta reflexão deve permear o ensino de todas as práticas na Educação Física escolar, entre as quais encontram-se diversas manifestações corporais da cultura corporal, tais como Danças, Esportes, Lutas, Jogos e Brincadeiras e Ginásticas (Brasil, 2018). Sobre essa última, destaca-se que

A Ginástica, quando desenvolvida na escola, pode permitir a experimentação de possibilidades corporais, promovendo a formação humana quando tratada por meio de uma prática educacional que leve o aluno a uma ação crítica e significativa para sua realidade social. (Viana, 2020, p. 4)

Dentre as diferentes áreas temáticas da Educação Física escolar, a Ginástica como prática educativa deve ser que abordada como fenômeno cultural dinâmico, diversificado e

pluridimensional. Na BNCC (Brasil, 2018), a organização da unidade temática Ginástica é segmentada em três partes: Ginástica Geral, Ginástica de Condicionamento Físico e Ginásticas de Conscientização Corporal. Ainda, as práticas de Ginástica de Competição são tematizadas como parte da unidade Esporte, dentre os Esportes Técnico-Combinatórios.

Assim, a Ginástica é uma temática que pode ser explorada de diversas formas no contexto escolar, como expressão corporal, esporte ou uma atividade física. É essencial que a escola incentive igualmente a adaptação desse entendimento, pois ao fornecer o conhecimento sistematizado ao/a aluno/a, estabelece correlações entre o saber e seu contexto histórico-cultural, criando circunstâncias propícias para sua modificação (Viana, 2020). Assim, como afirmam Costa e colaboradores (2016, p. 5),

Diante do exposto, vimos na Ginástica, independentemente da modalidade, uma prática diversificada, lúdica, desafiadora e segura. Capacitada para desenvolver integralmente as crianças e jovens, promovendo não apenas, à aprendizagem de habilidades específicas; mas uma manifestação da cultura corporal, que proporciona inserção social, criatividade, prazer pelo movimento e permiti-lhes de forma crítica intervir no seu bem-estar.

Ainda segundo Costa e colaboradores (2016), a inclusão da Ginástica no contexto da Educação Física escolar apresenta natureza formativa, pois se configura como uma oportunidade de enriquecimento do processo educacional, capaz de estimular o interesse e o rendimento dos/as estudantes no ambiente escolar. Além disso, contribui para fomentar o respeito à diversidade. Assim,

de tal maneira, a presença da Ginástica na escola se manifesta como um fator político, fato que, para a maioria dos(as) estudantes do Ensino Fundamental da Educação Básica, é nas aulas de Educação Física a única oportunidade obrigatória de conhecer, experimentar e vivenciar esta prática corporal de maneira pública, democrática e com qualidade. (Sá et al., 2023, p. 14)

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) estipula que seja trabalhada a Ginástica de Condicionamento Físico, que se distingue pelo treinamento corporal focado em aprimorar o desempenho, alcançar e manter a forma física pessoal ou promover alterações na composição corporal. Segundo Marinho (2022), a Ginástica de Condicionamento Físico possui exercícios que são reconhecidos por envolver atividades corporais direcionadas para melhorar o desempenho, adquirir ou manter a aptidão física pessoal, ou ainda, alterar a composição corporal. Normalmente, são estruturados em sessões programadas com movimentos repetitivos, seguindo uma determinada frequência e intensidade.

As habilidades propostas pela BNCC a serem trabalhadas pela Educação Física, na unidade temática Ginástica nesse nível de ensino são:

(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.

(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.

(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar. (Brasil, 2017. p. 233)

Logo, assegurar o direito ao/à aluno/a de compreender e praticar tais movimentos, segundo essas habilidades, é importante para seu desenvolvimento, possibilitando acesso a tal conhecimento. Isso é suportado pela ideia de que, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (anos finais), os/as alunos/as tenham acesso a um conhecimento mais profundo sobre algumas práticas corporais e de como estas podem ser realizadas em diferentes contextos, dentro e fora da unidade escolar, apropriando-se deste saber de maneira a levá-lo para sua vida cotidiana.

Neste sentido, avaliar os processos formativos no contexto Ginástica deve ser a indicação para o trabalho de professores/as de Educação Física, levando os/as alunos/as a reflexões como:

- Você sabe o que é avaliação?
- O que você entende por ser avaliado?
- Qual seria o processo avaliativo correto no seu entendimento? Por quê?
- O que você aprendeu com as atividades de Ginástica de Condicionamento?
- Como você se sentiu durante as atividades de Ginástica de Condicionamento?
- De que forma você entende as influências da sociedade na prática da Ginástica de Condicionamento Físico?
- Ao mesmo tempo, quais influências da Ginástica de Condicionamento Físico no contexto social?
- Como você acha que a Ginástica de Condicionamento Físico pode contribuir para a sua vida?

Por esse motivo, o objetivo geral foi investigar uma proposta de ensino da unidade temática Ginástica com ênfase nos processos de avaliação nas aulas de Educação Física

dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram objetivos específicos: conhecer e discutir os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas de Educação Física e investigar as percepções dos/as alunos/as sobre os processos avaliativos das aulas de Ginástica neste nível de ensino.

2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO

Esse capítulo busca uma abordagem da questão que permeia a avaliação no contexto escolar, a partir da análise mais ampla das concepções e propostas que se manifestam atualmente no campo da avaliação educacional. A apresentação e contextualização teórica cobrem algumas das questões centrais colocadas por pesquisadores/as e professores/as na atualidade, em suas práticas educacionais: como os/as alunos/as entendem/percebem o processo avaliativo, que define em grande medida a forma de avaliar e o seu impacto nas aulas de Educação Física?

a) Apontamentos sobre a avaliação no quadro educacional

Em termos gerais, avaliação é entendida como a ação educativa que envolve a coleta de informações para julgar uma atividade pedagógica e, conseqüentemente, tomar uma decisão. Com efeito, tradicionalmente, os/as professores/as precisam realizar atividades de avaliação e os/as alunos/as respondem ao processo avaliativo, entendendo-o como representativo do resultado de seu sucesso ou insucesso escolar (Mondoni; Lopes, 2008).

No entanto, as inúmeras definições de avaliação são intimamente associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas (Boggino, 2016). Em linhas gerais, e fazendo uma análise histórica da avaliação, é possível verificar que desde o seu surgimento no campo educacional, a avaliação esteve basicamente ligada à uma abordagem comportamental e conseqüentemente ligada a uma função. De acordo com Parreira e Silva (2015), em todas as áreas, a ideia de valor tem significado similar: expressa o resultado de uma comparação hierarquizante de realidades; o valor é definido por um sujeito, não existe por si mesmo.

Em geral, os exames escolares, tal como se apresentam, remontam aos séculos XVI e XVII. Nesse sistema, que fora introduzido nas atividades pedagógicas dos padres jesuítas em suas missões, implementaram-se métodos de avaliação formal para medir o conhecimento e o progresso dos/as alunos/as. Esses exames serviram como ferramentas fundamentais para garantir um padrão educacional, estabelecendo práticas que influenciaram profundamente o desenvolvimento da educação moderna (Mauad, 2003).

Ante o processo descrito e de outros mais atuais, pode-se apontar duas perspectivas sobre a avaliação que podem ser derivadas dos termos declarados: primeiro, avaliar envolve o ato de medir; em segundo lugar, avaliar implica em operações como estimar, apreciar, compreender, ou seja, pronunciar um juízo avaliativo e aproximado sobre uma realidade. Como Quevedo (2017) reforça, avaliar é, portanto, um termo muito singular que pode expressar o quantitativo e o qualitativo. Em outras palavras, o termo tem suscitado as mais variadas reações de acordo com suas conotações e as teorias de aprendizagem em que se baseia. Para Romão (2008), referindo-se à polissemia do conceito de avaliação, estão entre os significados de avaliação verificar, medir, avaliar, compreender, apreender, conhecer, julgar, comparar, verificar, apreciar, ajudar, codificar, interpretar, estimando, experimentando, posicionar, expressar.

Ao mesmo tempo, em parte das atuações pedagógicas, a avaliação escolar é realizada muitas vezes de forma classificatória, o que enseja a exclusão dos/as alunos/as que não atingiram os arquétipos preestabelecidos. Além disso, tem estado associada à palavra "exame" e tornou-se um acontecimento estressante, objeto de temor dos/as alunos/as. Cita Bratisfische (2003), que a avaliação costumava ser realizada apenas no término de um período estabelecido pela instituição, o que comprometia todo o processo de aprendizagem e eliminava as oportunidades de recuperação. Embora os tempos tenham mudado, ainda há profissionais que adotam esse método de avaliação.

Porém, corrobora-se a ideia de que a avaliação constitui um “processo de tomada de decisão” a partir de um processo de diálogo (Pinto, 2019). Segundo Perrenoud (1999), a avaliação é fundamental para compreender as contradições inerentes ao sistema educacional, sempre presente na interação entre seleção e educação, entre o reconhecimento e a negação das desigualdades. De acordo com Costa (2017), toda atividade avaliativa é um processo em três etapas: coleta de informações; análise dessas informações e julgamento do resultado dessa análise; tomada de decisão de acordo com a sentença emitida.

Nesse sentido, segue Hoffman (2011, p. 92):

Figura 1 – Modelos de avaliação em perspectivas liberal e libertadora

Avaliação numa visão Liberal	Avaliação numa visão Libertadora/Mediadora
Ação individual e competitiva	Ação coletiva consensual
Concepção classificatória, sentenciva	Concepção investigativa, reflexiva
Intenção de reprodução	Proposição de conscientização
Postura disciplinadora	Postura cooperativa entre todos envolvidos na ação educativa
Privilégio a memorização	Privilégio à aprendizagem significativa
Exigência burocrática periódica	Consciência crítica e responsável

Fonte: Hoffmann (2011, p. 92)

A abordagem proposta por Hoffmann (2011) distingue duas abordagens de pedagógicas diferentes: de visão liberal e libertadora/mediadora. A primeira enfatiza o individualismo, a competição e a hierarquia, concentrando-se principalmente nas instituições governamentais; a segunda oferece uma perspectiva individualizada e coletiva, concentrando-se na pesquisa, na reflexão e na colaboração. A avaliação liberta o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da consciência crítica, promovendo um ambiente educativo inclusivo e colaborativo que visa não só proporcionar, mas promover o crescimento pessoal e comunitário.

A cultura que influencia os processos de avaliação na escola é baseada em critérios altamente seletivos, que se relacionam a padrões supostamente rigorosos. No entanto, esses padrões são muitas vezes pouco claros, o que pode gerar incertezas e falta de transparência. Essa abordagem seletiva e ambígua tende a dificultar a compreensão e a aceitação dos métodos avaliativos pelos/as alunos/as.

Diversos estudos, de natureza e origem variadas, apontam para o papel que a avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as desempenha como mecanismo central no bom andamento dos processos de ensino e aprendizagem. Durante as últimas décadas do século XX, houve um reconhecimento crescente e uma mudança de paradigma no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Isso ocorreu em meio à democratização dos sistemas educacionais e ao progresso das teorias de aprendizagem e do desenvolvimento curricular. Como resultado, o conceito de avaliação foi refinado, teorizado e gradualmente incorporado ao processo de ensino-aprendizagem (Araújo, 2017).

Assim, segundo diversos/as autores/as, a avaliação realizada em ambiente escolar vai influenciar o alcance dos resultados pedagógicos. Portanto, neste caso, faz-se referência à qualidade da aprendizagem que os/as alunos/as carregam consigo, ou seja, ao que aprendem como sendo o aspecto mais relevante da disciplina e do meio social em que vivem e o mais significativo que se pode entender, lembrar e aplicar com garantias de êxito (Luckesi, 2011). Dessa forma, o resultado dos exames deve ser um ponto de partida para que professores/as, coordenadores/as e diretores/as reflitam sobre as práticas avaliativas e pedagógicas, para que o que se faz em sala de aula seja significativo e ao mesmo tempo promova atitudes de comprometimento, interesse e responsabilidade nos/as alunos/as, o que levará a uma aprendizagem significativa e de longo prazo (Luckesi, 2011).

Dentre os diferentes tipos de avaliação, a de uma visão comportamental da aprendizagem é considerada uma atividade dependente e externa ao processo de ensino, realizada para verificar se produziu o efeito desejado no/a aluno/a. Se os resultados esperados não forem obtidos, não há escolha a não ser repetir o processo, ou seja, repetir a disciplina ou curso/conteúdo até a obtenção do credenciamento ou habilitação em tal. A finalidade desta avaliação é, portanto, a seleção, e tem por objetivo o reconhecimento de que essa seleção foi produzida de acordo com critérios objetivos e normalizados relativos à formação para o desempenho de funções ou tarefas específicas (Medeiros, 2012).

Por outro lado, a partir de uma visão cognitivista e construtivista da aprendizagem, o foco está em uma avaliação mais centrada no processo (Romão, 2008). Nesta perspectiva de avaliação, ao contrário da anterior, detectam-se os erros de aprendizagem de cada aluno/a para os corrigir de imediato, sem aguardar o fim do processo para realizar uma prova, quando já não é possível remediar os problemas. Isso quer dizer que já atualmente, preconiza-se que uma avaliação da aprendizagem para além do controle e mensuração dos resultados, mas que cumpra a função de otimizar os processos educacionais a partir de uma visão construtivista da aprendizagem, o que coloca o interesse em uma avaliação mais focada nos processos.

Acerca da necessidade de avaliar, as intenções do ato avaliativo devem ser analisadas. Um deles e o mais importante é identificar os problemas e avanços que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem ou diagnosticar como o/a aluno/a está. Nesse sentido, a avaliação se projeta em sua dimensão diagnóstica, fornecendo as informações necessárias para poder acompanhar o processo de desenvolvimento que, no nível instrutivo e educacional, o/a aluno/a se encontra. Com isso, a avaliação possibilita avaliar o

progresso, retrocesso ou estabilidade na assimilação dos conhecimentos que o/a aluno/a possui (Dias, 2015).

Segundo Silvano, Venâncio e Sanches (2020), a avaliação promove uma reflexão ativa, exigindo que os/as participantes das atividades educacionais identifiquem abordagens, compreendam significados complexos e os incorporem à prática pedagógica.

Independentemente das funções que a avaliação possa adotar e dos momentos em que seja aplicada, ela assume dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas; e/ou recolher evidências que permitam estruturar, planejar e regular as aprendizagens futuras. (Araújo; Diniz, 2015, p.44).

Ainda de acordo com Araújo e Diniz (2015), os propósitos da avaliação sob a ótica formativa servem para uma melhor orientação do ensino, por ter finalidades diferentes da avaliação mais tradicionalista, assegura, portanto, procedimentos diferenciados. Posicionar a avaliação nessa segunda ótica é reconhecê-la como um instrumento eficaz na aprimoração e estímulo do aprendizado, empregar a avaliação em prol do ensino, da aprendizagem e das comunidades educacionais.

Segundo Bento (2014), existem tipos diferentes de avaliação na Educação Física: a diagnóstica, a processual ou formativa e a somativa. Em síntese, a avaliação diagnóstica visa identificar os saberes adquiridos sobre determinado conteúdo antes de o/a professor/a dar prosseguimento ao próximo conteúdo ou atividade; a avaliação processual ou formativa é a que acontece durante todo o processo de ensino-aprendizado; e, na avaliação somativa, objetiva-se um resultado baseado em notas, conceitos, obtidos através de provas, testes, exames, trabalhos etc.

Há um entendimento de que o termo "avaliação formativa" foi introduzido por Scriven em 1967, no contexto da avaliação de programas educacionais. Entretanto, outros/as estudiosos/as com diferentes abordagens teóricas, também contribuíram para a expansão do conceito e das práticas de avaliação formativa, enriquecendo seu significado e utilização (Pinto, 2019).

A avaliação formativa surge, assim, com o intuito de superar a abordagem de avaliação centrada unicamente na categorização, na classificação e na validação. Enxerga a importância de se focar no processo, nas atividades diárias, de modo que, ao investir em aprimoramentos ao longo desse processo, possamos alcançar uma aprovação de excelência (Santos; Marques, 2020).

De acordo com Santos e Marques (2020), a avaliação formativa ou avaliação das aprendizagens está diretamente ligada à reflexão do/a docente, necessitando de constante aprimoramento dos respectivos instrumentos avaliativos. Neste sentido, destacam-se pilares e/ou dimensões para sustentar esta perspectiva, como a relevância de se compreender a diferença, uma escola acolhedora onde os/as alunos/as sentem que são partícipes, e por fim o/a docente que reflete, não limita, dialoga, procurando compreender aspectos formativo dos/as alunos/as, visando práticas que contribuam para a aprendizagem. Cita Araújo (2017, p.123): “na avaliação formativa existe um propósito claro e inequívoco quanto à sua utilização (melhoria da aprendizagem)”. No entanto, neste processo é fundamental a necessidade de que os/as alunos/as participem efetivamente, regulando e desenvolvendo atividades.

Avaliar o processo de ensino e aprendizagem é um esforço importante e contínuo no cotidiano escolar e deve propiciar aos/às estudantes avanços progressivos e qualitativos e aos/as professores/as a satisfação dos bons resultados de sua prática docente (Silva; Pinto; Briskievcz, 2021). Nesse sentido, é avaliado para apreciar; valorizar uma determinada realidade, buscando compreendê-la; encontrar os erros e superá-los, verificando os acertos e tomadas de decisões mais adequadas. Segundo Araújo (2015, p. 7), usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo de aprendizado é fazê-lo com um propósito formativo.

Segundo Araújo (2017), ao centrar-se no desenvolvimento da aprendizagem obriga, inclusivamente, a repensar a forma de ensinar e os papéis que professores/as e alunos/as assumem no suporte deste processo. Assim, uma avaliação formativa, avalia-se para saber com o propósito fundamental de garantir a progressão formativa de quem participa no processo educativo: quem aprende e quem ensina. Nessa dinâmica, a avaliação torna-se uma atividade de aprendizagem ligada à prática reflexiva e crítica, atividade da qual todos se beneficiam justamente porque a avaliação é e deve ser fonte de crescimento e impulso para todos os agentes do processo. De acordo com a autora (2015, p.8) “a avaliação formativa tem como propósito a melhoria da aprendizagem e, de uma forma articulada, a melhoria do ensino.”

Assim, é importante considerar, como já afirmado, que a concepção de avaliação adotada pelo/a professor/a condiz com sua postura pedagógica, a qual está, muitas vezes, relacionada ao contexto histórico e político em que suas aulas se encontram. No campo da

Educação Física, as diferentes perspectivas pedagógicas influenciaram fortemente os processos avaliativos. Ressalta-se, por fim:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. (Luckesi, 2013, p.198)

b) Contexto sobre os documentos normativos e sugeridos e a avaliação da Educação Física no Brasil

A Educação Física foi influenciada tanto pelas instituições militares quanto pela classe médica, sendo introduzida nas escolas brasileiras no século XIX através dos métodos Ginásticos. Tais métodos visavam principalmente o desenvolvimento físico e de saúde. Na década de 1950, priorizou-se a aprendizagem esportiva, nos anos 70 passou a integrar também o aprimoramento da aptidão física, com o intuito de promover o esporte de massa e fomentar a competição, de acordo com Telles (2014).

Segundo Darido (2012), na década de 1970, a Educação Física no Brasil era dominada por uma visão tradicional, voltado a avaliação e no desempenho físico, sendo o foco na medição de habilidades motoras, capacidades físicas e, em alguns casos, até mesmo características corporais. Na prática, isso significava que os/as alunos/as eram avaliados/as por testes físicos ou pelo seu desempenho geralmente voltados a modalidades esportivas.

Ainda, de acordo com Santos (2011, p. 19), a Educação Física escolar seguia princípios biofisiológicos, como capacidades físicas; parâmetros do corpo; e princípios técnico-desportivos, como habilidades motoras, conhecimento de regras, rendimento alto em competições, entre outros. Durante o tempo em que a Educação Física surgiu no Brasil até a época de 1980, a concepção de avaliação conhecida como tradicional foi a mais utilizada (Ferrari; Silva, 2020).

Esse cenário cultural influenciava notavelmente a execução das tarefas, destacando a prevalência de uma cultura que priorizava a eficiência pragmática em detrimento de considerações mais profundas. Assim, naturalizava uma visão de corpo determinada, como máquina, bem como o modo concebia sua intervenção pedagógica (Machado, 2012). Deste modo, a avaliação estava centrada na medição e na execução correta dos movimentos (Ferrari; Silva, 2020, p.77).

De acordo com Mauad (2003), até esse período, havia uma avaliação tradicional da Educação Física escolar, já que os objetivos e conteúdos estavam pautados no rendimento, e os processos avaliativos deveriam dar conta de constatar isso. A melhora de aspectos voltados ao físico e ao rendimento esportivo era finalidade mais palpável e de maior entendimento de evolução que a apreciação de variações de cunho conceitual, atitudinal e procedimental (Telles, 2014).

No Brasil, um marco importante na história da avaliação surgiu com a redemocratização, em meados da década de 1980, com a abertura do país, especialmente com a promulgação da Constituição de 1988. Muitos/as professores/as e pesquisadores/as introduziram novas perspectivas sobre a interação entre ensino e aprendizado. Dessa maneira, a avaliação foi abordada com uma perspectiva mais humanista, crítica e emancipatória, tendo como propósito auxiliar os/as alunos/as na construção de autonomia e na formação de cidadãos críticos (Ferrari, 2020).

Segundo Machado (2012), foi no chamado movimento renovador da Educação Física no Brasil, frequentemente associado à década de 1980, que se iniciaram as discussões sobre uma reestruturação das práticas da Educação Física Escolar. Este movimento trouxe novas perspectivas e abordagens para o ensino da disciplina, visando uma Educação Física mais inclusiva e abrangente.

Assim, essa visão tradicional começou a ser contestada pelos/as educadores/as e especialistas em Educação Física, que perceberam que a disciplina precisava ir além da mera avaliação do desempenho físico. Era necessário considerar o desenvolvimento integral do/a aluno/a, incluindo aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Essa mudança de perspectiva levou ao surgimento de novas abordagens na Educação Física, como: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico emancipatória, cultural, saúde renovada etc. (Telles, 2014).

Ao longo dos anos, enquanto a educação no país passava por transformações, alavancadas pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a fim de garantir uma educação mais qualitativa, foram criados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Tais documentos eram pontos de referência que ofereciam sugestões para a construção do currículo, e estabeleciam bases e princípios que deveriam direcionar toda educação.

Essa convergência entre as diretrizes e os parâmetros reforça a importância da mudança e oferece um caminho para sua efetivação. As DCN, como normas obrigatórias

para a Educação Básica, definem diretrizes para a construção dos currículos escolares. Já os PCN, por sua vez, eram como ferramentas complementares, oferecendo orientações detalhadas para cada disciplina.

Os PCN propuseram, há época, que as aulas de Educação Física não apenas proporcionassem o acesso dos/as alunos/as às diversas práticas da cultura corporal, mas também contribuísse para o desenvolvimento global do/a aluno/a (Brasil, 1998). Como proposta, a predominância das intenções avaliativas ocorreria dentro de uma perspectiva processual, ou seja, facilitariam a observação do/a aluno/a no processo de construção do conhecimento. De acordo com o exposto, essa abordagem da avaliação dentro de uma perspectiva processual destaca-se como uma estratégia fundamental para compreender o desenvolvimento do/a aluno/a ao longo do tempo. Ao enfatizar a observação contínua do processo de construção do conhecimento, permitiu uma análise mais abrangente das habilidades e competências dos/as alunos/as, contribuindo para uma intervenção educacional mais precisa e eficaz.

De acordo com Luckesi (2013), ao considerar que a verdadeira finalidade da avaliação da aprendizagem reside em facilitar a edificação de um processo educacional satisfatório. Esta perspectiva também foi, ao longo do tempo, validada por diferentes documentos regulatórios da Educação Física como foram os PCN (1998) e é, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018).

Nas suas versões iniciais, a BNCC foi idealizada como um ponto de partida e não como um currículo mínimo obrigatório. Não havia uma lista fixa de conteúdos a serem ensinados em todas as escolas. O objetivo era que o documento servisse como um apoio para que estados, municípios, escolas privadas e cada instituição pudessem desenvolver suas próprias propostas pedagógicas. O processo de construção da BNCC ocorreu dentro de um cenário neoliberal, onde se priorizou a padronização e uma educação voltada para o mercado, o que gera preocupações sobre suas consequências para a equidade educacional e a participação democrática na governança escolar (Neira; Júnior; De Almeida, 2016). Atualmente, este documento regulador de práticas pedagógicas é considerado, de modo geral, um documento que define conhecimentos, habilidades e valores para a educação básica (Donato et al., 2023).

Segundo a BNCC, a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos

grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018).

De acordo com as observações colocadas pela BNCC (Brasil, 2018), o componente curricular da Educação Física deve trabalhar diversos aspectos de codificação corporal e sua significação e ressignificação. Segundo Neira e Souza Junior (2016, p.196), “dado seu teor expressivo, as práticas corporais materializam formas de interação dos diversos grupos que compartilham a paisagem social, intimamente relacionadas ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas”. Assim, entende-se que a abordagem no todo, incluindo aspectos avaliativos neste campo do conhecimento, deve ser ampliada, contemplando a vivência real, seu significado e ressignificados da comunidade ali envolvida:

(...) ao avaliar os procedimentos, deve-se observar o saber fazer numa perspectiva menos tecnicista e mais progressista, considerando a evolução das capacidades físicas e das habilidades motoras dos/as alunos/as em relação à sua bagagem cultural, bem como ao repertório de movimentos que possuía antes de ter acesso de modo sistematizado à determinada prática corporal na escola. (Gordo; Furtado; Newar, 2021, p. 13)

Segundo Quevedo-Camargo (2024), embora na BNCC não haja diretrizes específicas sobre como avaliar o/a aluno/a, os documentos curriculares enfatizam o desenvolvimento de competências que permitam ao/à estudante analisar criticamente as informações e tomar decisões autônomas.

c) A avaliação formativa como possibilidade potente para a escola

A avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do aprendiz ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2018). Esta possui diferentes finalidades, cada tipo de avaliação atende a determinadas especificidades. (Dolci; Gileno, 2023). Com base nisso, tomemos o foco do escopo desta pesquisa. Usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo de ensino e aprendizado é fazê-lo com um propósito formativo (Araújo; Diniz, 2015, p. 44). Avaliar nessa modalidade significa focar o progresso do/a aluno/a ao longo de um período, bimestre ou período letivo. As decisões do/a professor/a sobre a revisão das práticas pedagógicas são baseadas na verificação da aprendizagem do/a aluno/a (Dolci; Gileno, 2023).

A avaliação formativa objetiva fornecer *feedback* contínuo durante o processo de aprendizado para ajudar alunos/as a identificar áreas de melhoria e ajustar estratégias de ensino e aprendizado. Outrossim, a avaliação formativa possibilita ajustar e orientar o processo de desenvolvimento, fornecendo informações para ações de correção ou redirecionamento, com a finalidade de aprimorar a situação ou projeto de acordo com sua evolução e as mudanças significativas no contexto em que está inserido (Nobre, 2021). A avaliação formativa envolve a pesquisa de informações em diferentes momentos do processo de ensino, com o objetivo de identificar deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Barreira; Boa Vida; Araújo, 2006).

Enxergar o ensino como um conjunto de intervenções pedagógicas voltadas para que os/as alunos/as adquiram aprendizagens significativas requer questionar as estruturas cognitivas e os conhecimentos prévios que eles/as possuem sobre os conteúdos a serem ensinados (Boggino, 2016). Se a avaliação formativa deve enfatizar o modo como os/as alunos/as aprendem, o processo de aprendizado deve ser o centro das atenções para os/as alunos/as. Eles/as precisam observar não apenas o que aprendem, mas também como aprendem. Se a avaliação é essencial na prática em sala de aula, muitas das atividades realizadas por alunos/as e professores/as podem ser consideradas como formas de avaliação: ações e falas dos/as alunos/as são analisadas e interpretadas, permitindo juízos de valor sobre a maneira como estão aprendendo (Araújo; Diniz, 2015). É importante criar um ambiente onde o/a aluno/a possa corrigir seus erros sem se sentir punido, cobrado ou desvalorizado; a ênfase deve estar na dimensão formativa, que deve ser desenvolvida com respeito aos princípios éticos, promovendo a formação de estudantes críticos/as, autônomos/as, participativos/as e colaborativos/as (Oliveira; Senger, 2014).

A avaliação formativa tem o objetivo de determinar o progresso do/a aluno/a ao longo de uma unidade de ensino, com a finalidade de identificar dificuldades e encontrar soluções para superá-las (Dolci; Gileno, 2023). Assim, a avaliação formativa pode ser realizada tantas vezes quantas o/a professor/a considerar apropriado ao longo de uma unidade de aprendizado, e, sempre que possível, deve ser constante ou contínua (Barreira; Boa Vida; Araújo, 2006).

De acordo com Araújo e Diniz (2015), a avaliação formativa tem como princípio ser parte do plano de ensino e aprendizado, focar em como os/as alunos/as aprendem. Deve ser parte central da aula, ter impacto positivo, auxiliar na compreensão dos objetivos

traçados e dos critérios de avaliação, ajudar os/as alunos/as a melhorarem, estimular a autoavaliação e reconhecer suas capacidades.

A avaliação é parte do processo de ensino, trazendo benefícios pois permite ações pedagógicas que estejam alinhadas as necessidades e capacidades dos/as alunos/as. Logo, é inevitável o fato de se estar sem sala de aula, escutando, fazendo observações, vendo o que o/a aluno/a produz e como de efeito imediato se tem julgamentos e mediações sobre tais ações (Boggino, 2016). Para que isto ocorra no plano real serão necessárias adequações, segundo Dimas (2023, p. 35):

A avaliação formativa inicial serve assim para aferir os níveis de habilidades dos/as alunos/as, bem como as dificuldades gerais da turma e assim puder ajustar o planejamento o mais possível às suas necessidades e características, para que as suas aprendizagens sejam reais.

Enfatizando que a avaliação também pode ser um processo de aprendizado, destaca-se o impacto positivo da autoavaliação e da avaliação entre pares na melhoria da aprendizagem. De acordo com Santos (2002, p. 2), “a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva”.

Esses métodos ajudam os/as alunos/as a reconhecerem seus erros, entenderem os objetivos de aprendizagem e saberem o que é necessário para alcançá-los (Araújo, 2017). Para que a avaliação seja eficaz, essa parceria professor/a- aluno/a deve garantir que as informações sobre o processo de aprendizado sejam compreensíveis para o/a aluno/a, permitindo que demonstre seu entendimento sobre determinado conteúdo (Dolci; Gileno, 2023).

A autoavaliação é fundamental para aprimorar diferentes competências e valores, tais como o crescimento pessoal e a autonomia, a capacidade de pensar criticamente e de forma criativa, a responsabilidade e a integridade, além da cidadania e da participação (Dimas, 2023). A análise individual do próprio progresso é uma jornada colaborativa, onde o/a aluno/a pondera sobre sua atuação, identificando tanto os pontos fortes quanto os desafios encontrados. Esse exercício fomenta uma maior compreensão de si mesmo, a capacidade de se controlar e incentiva novas atitudes, consolidando a independência e o comprometimento com o próprio aprendizado (Terrasêca, 2016). Dentre as diversas formas de regulação possíveis, a autoavaliação ocupa um lugar de destaque, pois, nesse caso, é o/a próprio/a aluno/a quem realiza o processo de regulação (Vieira, 2013). Ponto importante a

ser considerado é o conteúdo desta avaliação: o que será avaliado deve estar claramente definido nas diretrizes do plano de Educação Física, baseando-se nos objetivos de aprendizado das áreas a serem avaliadas, como: conteúdos curriculares (como jogos desportivos coletivos, Ginástica, Dança, Atletismo), aptidão física (capacidade aeróbica, flexibilidade, força e resistência muscular) e conhecimentos que os/as alunos/as devem adquirir (Araújo, 2017).

A autoavaliação permite ao aluno tomar uma posição diferente, fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar. (Darido, 2012, p.133).

Quando o/a aluno/a se autoavalia, se torna um co-construtor/a do seu próprio conhecimento. Ao refletir e pensar sobre o que aprendeu e o que ainda precisa aprender, ele/ela não apenas consolida o que já sabe, mas também abre novas trilhas para novas descobertas e aprendizagens significativas. Analisar criticamente o próprio desempenho, as maneiras como se participa nas tarefas e as opções feitas durante o aprendizado constitui o fundamento da autoavaliação. É um processo de reflexão profunda sobre o que se realizou, a metodologia empregada e a intenção por trás, capacitando o indivíduo a entender e modificar sua abordagem ao aprender e a contribuir na formação do saber (Terrasêca, 2016).

De acordo com Dimas (2023, p.39), existem várias formas de incutir aos/às alunos/as o hábito da autorreflexão sobre o seu desempenho. Avaliar na modalidade formativa não se trata de atribuir notas ou acumular conteúdo, o objetivo é evidenciar o desenvolvimento dos/as alunos/as, valorizando as aprendizagens que resultam das tentativas e de seus esforços (Dolci, Gileno, 2023).

Em confluência com os princípios da avaliação formativa que enseja, o processo, a autoavaliação pode ser instrumento de grande valia para se efetive um aprendizado mais efetivo. Reconhecendo a relevância da autoavaliação, é essencial aplicá-la com objetivos qualitativos e formativos, em vez de usá-la apenas que para fins classificatórios (Dimas, 2023).

A avaliação autêntica salienta a necessidade de se contextualizar a avaliação e de avaliar o desempenho do aluno através de tarefas, também elas autênticas (...) é através da avaliação que também se aprende. (Araújo; Diniz, 2015, p. 58).

A autoavaliação desempenha um papel crucial entre as formas de regulação da aprendizagem, pois é um processo realizado pelo próprio/a aluno/a, promovendo maior autonomia. Ao se autoavaliar, o/a estudante não apenas acompanha seu próprio desenvolvimento, ajustando sua trajetória de aprendizagem de acordo com metas definidas, mas também adquire a habilidade de avaliar, um conhecimento crucial para sua formação integral (Nobre, 2021).

Ao mesmo tempo, citam Machado e Pinto (2014) que o *feedback* é uma ferramenta poderosa para promover a autonomia dos/as alunos/as. Ao fornecer informações, o/a professor/a os equipa para identificar seus pontos fortes e fracos, e para desenvolver estratégias de melhoria, tornando-os aprendizes mais independentes.

A autoavaliação oferece ao/à aluno/a a oportunidade de entender e se apropriar de uma postura mais autônoma, permitindo que compreenda melhor os objetivos propostos na aula, receba *feedback* de forma consciente e acompanhe seu próprio progresso. Ao atingir maior fluência na escrita, o/a professor/a pode sugerir que os/as alunos/as registrem suas percepções sobre seu processo de aprendizagem (Smole, 2017).

Juntamente a essa avaliação, pode-se usar um instrumento valioso para complementar o aspecto formativo, além de possibilitar o debate, a troca de informações e a contribuição entre os/as próprios/as alunos/as, que seria a avaliação entre pares.

Sobre isso discorrem De Souza e Amante (2021), o espaço de correção, ou avaliação entre pares, acontece quando um/a aluno/a oferece *feedback* ao/à colega avaliado/a, criando uma interação fundamental para que o/a estudante assimile as orientações e o julgamento do/a avaliador/a. Aspectos essenciais nesse processo são: a qualidade do *feedback*, que quanto mais eficaz, maior o aprendizado; a clareza do *feedback*, especialmente no que diz respeito à autorregulação, explicando de forma precisa como se autorregular, com critérios e contextos definidos; e o nível de interação, que, quanto mais profundo, mais significativa é a construção de entendimento entre quem avalia e quem é avaliado.

Cita Santos (2002) que a co-avaliação entre pares se configura como um processo de regulação que, ao envolver simultaneamente o sujeito e seus pares, promove uma dinâmica de aprendizagem tanto individual quanto coletiva. Nesse contexto, o/a estudante desenvolve a capacidade de avaliar o trabalho dos demais, ao mesmo tempo em que recebe *feedbacks* que contribuem para sua própria aprendizagem.

Para entender o ciclo de um processo de autoavaliação e avaliação entre pares, é essencial fornecer *feedbacks* claros, que contribuam para a autorregulação da aprendizagem e a melhoria do desempenho em geral. As práticas de avaliação e *feedback* devem orientar os/as alunos/as a se tornarem aprendizes, capazes de avaliar e monitorar a qualidade de seu próprio trabalho e o dos/as outros/as (De Souza; Amante, 2021).

Nesse sentido, Smole (2017) sugere que na avaliação entre pares, o/a professor/a organize momentos em que os/as alunos/as compartilhem e reflitam sobre os trabalhos dos/as outros/as, favorecendo a identificação de pontos comuns e o reconhecimento do valor de cada contribuição. Esse método também promove o respeito às diferenças. Contudo, é necessário que o/a professor/a atue como mediador/a, assegurando que o foco permaneça na avaliação da aprendizagem, evitando que o processo se torne uma crítica pessoal ou comportamental.

De acordo com Santos (2002), ao orientar seus/suas alunos/as, o/a professor deve agir como um/a guia, instigando-os/as a refletir sobre suas próprias ideias e a encontrar as respostas por si mesmos/as, ao invés de simplesmente corrigir ou direcionar a possíveis respostas; o/a professor/a pode fazer perguntas que levem o/a aluno/a a identificar a falha e a buscar soluções alternativas. Em outras palavras, como afirmam Machado e Pinto (2014, p.321) “o professor pode ser capaz de compreender: (a) como ajudar os alunos a aprenderem melhor; e (b) o que pode fazer para melhorar o ensino dos conteúdos”, que neste caso é o objetivo de uma avaliação formativa, buscar que o/a aluno/a entenda o conteúdo, compreenda socialmente em qual lugar essa atividade se encontra, numa leitura de mundo mais crítica.

Esse processo, ao ser observado pela ótica da abordagem crítico-superadora, visa aproximar o ensino e a aprendizagem da reflexão crítica da realidade, o espaço de aprendizado em questão deve demonstrar um compromisso com o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação dos/as alunos/as. A avaliação, nesse contexto, torna-se um instrumento fundamental para acompanhar o progresso dos/as alunos/as na construção de conhecimentos relevantes e na aplicação destes à compreensão da realidade (Coletivo de Autores, 1992).

Já o/a docente deve organizar aulas para que facilite a apropriação de habilidades, experiências em tempos que ele/ela considera adequado para realização de avaliações. Deve usar instrumentos que solicitem dos/as alunos/as expressar essas habilidades postas (Ferreira, 2020). Assim, o/a professor/a transforma-se em uma espécie de gerente,

articulador/a de meios, para que este local e espaço pedagógico da aula vire um lugar que os/as alunos/as contribuam para a proposta de trabalho que também lhes pertence (Smole, 2017).

A proposta por instrumentos de avaliação eficientes na educação requer uma análise de diferentes fatores, sendo essencial que tais instrumentos não apenas registrem o desempenho dos/as alunos/as, mas também estejam em conjunto com as competências e conhecimentos que se pretende avaliar. Ainda, ser validados por experiências de ensino e aprendizado, adequando-se tanto a aspectos cognitivos quanto às formas de expressão dos/as estudantes. Encontrar equilíbrio entre a subjetividade, que previne injustiças, e a objetividade, exigida pelo ambiente escolar, é crucial; logo, esses instrumentos devem motivar os/as alunos/as a demonstrar suas habilidades e servir como base para aprendizado.

Entretanto, buscar uma lista extensa de ferramentas avaliativas pode ser improdutivo, pois sua criação e escolha são processos dinâmicos e criativos, que variam conforme o contexto e os objetivos educacionais (Ferreira, 2020). Com avaliações formativas, evidencia-se a autonomia do/a aluno/a, de maneira que o/a docente possa construir informações e pistas sobre o desenvolvimento do/a aluno/a. Neste caso, o *feedback* é importante por ser uma ferramenta de qualidade que fornece ao/à aluno/a informações valiosas para seu aprimoramento, considerando se demonstrou a habilidade proposta ou se ainda está em desenvolvimento (Quevedo-Camargo, 2024). Ou seja, “a forma é a dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa, participativa” (Coletivo de Autores, 1992, p. 81), ou seja, um processo dinâmico e interativo, enfatizando características como diálogo, comunicação e criatividade. Esses elementos reforçam a importância da colaboração e da participação ativa na construção de significados.

3. A GINÁSTICA ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao abordar-se a unidade didática Ginástica, cabe resgatar alguns apontamentos sobre seu percurso histórico no âmbito escolar. Na Antiguidade, a Ginástica desempenhou um papel fundamental na formação dos jovens gregos. Em Atenas, havia um forte enfoque no culto ao corpo, em que a Ginástica era vista como uma forma valiosa de Educação Física. Em Esparta, por outro lado, a prática visava preparar corpos vigorosos e aptos para as exigências das guerras (Gaio, Villas Boas, 2021).

Na Grécia Antiga, nasceu o conceito inicial de Ginástica, atividade realizada com o corpo desnudo e coberto de óleo, o que também deu origem ao termo Ginástica, traduzido como “*gymnastikésalicet téchue*,” significando a arte de exercitar-se com o corpo nu. A prática visava tanto o culto à forma física quanto o desenvolvimento espiritual dos homens, integrando essas dimensões em um único contexto (Ricci, 2016). Na chamada Idade Média, tempo em que, com escalada do Cristianismo, toda atividade física fora relativizada quanto sua importância, houve a época de grande renúncia ao corpo, que levou a negação das práticas Ginásticas (Gaio, Villas Boas, 2021).

(...) é interessante ressaltar que ao longo da sua história, o ser humano criou formas diversificadas de conceber e tratar o próprio corpo, assim como são variadas as formas de agir corporalmente, revelando que suas relações com o mundo, corporais inclusive, são uma construção social resultante do processo histórico. (Gaio, Villas Boas, 2021, p.30)

A partir de 1800, durante o Renascimento, surgiram as primeiras tentativas ocidentais de sistematizar a atividade física, que posteriormente ficaram conhecidas como "métodos Ginásticos" ou "escolas Ginásticas". Alemanha, Suécia, França e Inglaterra se destacaram como os principais locais de origem dessas escolas (Ricci, 2016). Segundo Gaio e Villas Boas (2021), foi no século XVIII que surgiram os reais precursores de uma Educação Física que iria se firmar no horizonte pedagógico do século seguinte.

Com o surgimento do capitalismo e as intensas transformações na Europa, a Ginástica passou a ser ensinada nas escolas. Esta prática corporal teve um papel significativo em influenciar e modificar os hábitos de vida da população (Gaio, Villas Boas, 2021):

O corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria (Soares, 2004, p.20).

A Escola Alemã, estabelecida por Guts Muths, foi orientada pelas ideias de Rousseau, Basedow e Pestalozzi. Estes pensadores defendiam o desenvolvimento integral do ser humano e enfatizavam a importância do exercício físico. Guts Muths defendia que a Ginástica, fundamentada nas bases científicas da biologia, fisiologia e anatomia, tinha o potencial de cultivar um "espírito nacionalista" e promover um "corpo saudável" (Ricci, 2016; Soares, 2004).

A Escola Sueca, desenvolvido por Pehr Henrik Ling no século XIX, é uma abordagem que incorpora elementos pedagógicos e higiênicos. Este método com viés pedagógico e higiênico, é fortemente baseado em princípios científicos, com um foco particular na anatomia e fisiologia. Além de promover a Educação Física, o método sueco visa melhorar a saúde geral dos/as praticantes, enfatizando exercícios que beneficiam tanto o corpo quanto a mente (Ricci, 2016). O método de Ling visava garantir a saúde, promover a estética e moldar o caráter. Além disso, sua abordagem incluía aspectos de Ginástica social e patriótica (Soares, 2004).

Ling classificou sua Ginástica em quatro categorias, conforme os objetivos: 1. Ginástica pedagógica ou educativa: destinada a todos, com o propósito principal de desenvolver o indivíduo de maneira equilibrada e saudável, prevenindo doenças e hábitos prejudiciais; 2. Ginástica militar: além dos exercícios pedagógicos, incluía atividades específicas como tiro e esgrima, com o objetivo de preparar soldados; 3. Ginástica médica e ortopédica: baseada na Ginástica pedagógica, mas com exercícios especiais adaptados para tratar condições patológicas; 4. Ginástica estética: também fundamentada na Ginástica pedagógica, complementada por dança e movimentos que promovem beleza e elegância (Ricci, 2016).

Na França, a Ginástica se desenvolveu na primeira metade do século XIX. Incorporou a noção de uma educação voltada para o desenvolvimento social, que requer a formação de indivíduos completos. A premissa é que todo/a cidadão/cidadã tem "direito à educação" (Soares, 2004). Esta ideia é de uma prática de Ginástica voltada a todos/as e não somente a militares, como arte integrante de uma educação "universal". A Ginástica, que por si mesma promoveria a saúde e criaria indivíduos fortes, poderia aumentar a prosperidade e o vigor tanto do indivíduo quanto do Estado.

O método francês, ou Escola Francesa, chegou ao Brasil por meio da primeira missão francesa de instrução militar e foi oficialmente adotado em 1921. Segundo Soares

(2004), a Ginástica segundo o método francês incluía: Exercícios elementares coordenados com cantos ritmados; Marcha e corrida em diversos tipos de terreno; Saltos em profundidade, altura e largura em todas as direções; Exercícios de equilíbrio; Técnicas de transposição de obstáculos; Exercícios para superar espaços; Movimentos estáticos ou em movimento que envolvem suspensão corporal; Prática de esferística. Podemos observar a utilidade dos conjuntos de exercícios propostos pela escola francesa, alinhados com a ideologia da época, que enfatizava o desenvolvimento da força, habilidade, agilidade e resistência. Essas qualidades físicas eram consideradas essenciais tanto para o trabalho industrial quanto para a preparação militar em defesa da nação (Soares, 2004).

A partir de 1850, a Ginástica foi incluída nos currículos de todas as escolas primárias e tornou-se obrigatória para as escolas normais, apesar da falta de pessoal capacitado para lecionar (Soares, 2004). A partir de 1939, os métodos Ginásticos começaram a se integrar e foram fortemente influenciados pelo esporte, especialmente devido à realização das *Lingíadas*, que eram Festivais Internacionais de Ginástica organizados pela Federação Sueca de Ginástica. Assim, o esporte foi cada vez mais se consolidando como parte da cultura corporal na Europa e nos países com influência europeia, como o Brasil (Ricci, 2016).

Os três movimentos persistiram até 1939, quando ocorreu a primeira mudança significativa, seguida pela universalização dos conceitos de Ginástica e uma fusão recíproca dos métodos. Isso resultou na Ginástica contemporânea que observamos hoje, confirmando o cenário diversificado que se desenvolvia no campo da Ginástica (Gaio, Villas Boas, 2021).

O início da prática de Ginástica no Brasil ocorreu a partir de diferentes episódios. A primeira influência veio do método alemão, introduzido no país em 1860 com a chegada de numerosos/as imigrantes alemães/alemãs, que consideravam a Ginástica uma parte de sua rotina. Este método foi oficialmente adotado nas escolas militares até 1912, quando o método sueco foi introduzido no país. Este novo método contou com o apoio de figuras importantes como Rui Barbosa e, décadas depois, Fernando de Azevedo, ambos defensores da Ginástica sueca com um enfoque pedagógico. O movimento Ginástico europeu impactou a prática de atividades físicas, destacando-se como um componente educativo (Figueiredo; Felinto, 2014).

Outra influência ocorreu a partir de 1907, através da missão militar francesa, que veio ao país para instruir a Força Pública do Estado de São Paulo. Durante essa missão, foi

estabelecida uma "Sala de Armas", que posteriormente se transformou na Escola de Educação Física do Estado de São Paulo (Soares, 2004). Anos mais tarde, mais precisamente em 1929, passou a ser obrigatória a presença da Ginástica em todos os estabelecimentos de ensino no país. Ao longo do século XIX, a Ginástica tornou-se uma prática social em crescimento, ganhando um número crescente de seguidores/as e expandindo-se para novos ambientes deixando de ser restrita aos clubes, ginásios ou ao lar e passou a ser incorporada nas escolas, tornando-se, inclusive, uma atividade escolar obrigatória (Puchta, 2015).

Os métodos sueco, alemão e francês desempenharam um papel crucial ao garantir um espaço reconhecido para a Ginástica no ambiente escolar. Isso se deve ao fato de que desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era uma das funções essenciais atribuídas à Educação Física no sistema educacional, justificando assim a sua presença e importância em comparação com outros componentes curriculares (Gaio, Villas Boas, 2021). A Ginástica esteve presente no currículo do ensino público primário desde que foram criados os grupos escolares (Puchta, 2015).

O método ou Escola Inglesa se destaca dos outros métodos mencionados devido ao seu foco principal no desenvolvimento do espírito esportivo. Ele prioriza a Ginástica competitiva, concentrando-se na correção e aprimoramento dos movimentos corporais, com o estabelecimento de recordes como um objetivo fundamental (Canuto; Ramos; Bortoli, 2023).

A Ginástica tem sido modificada quanto a/e para objetivos diversos ao longo do tempo, expandindo cada vez mais sua atuação (Souza, 1997). Tão relevante quanto os métodos na Educação Física, foram os movimentos renovadores que introduziram uma liberdade na concepção e na abordagem metodológica, que ainda se reflete nos dias de hoje devido à vasta e diversificada gama de práticas Ginásticas. Esse movimento defendia uma abordagem da Ginástica sob perspectivas artísticas, rítmicas e pedagógicas (Gaio, Villas Boas, 2021).

Na atualidade, a Ginástica enquanto fenômeno é compreendida no Brasil como um campo de conhecimento que pode atender cinco campos de atuação: competição, demonstração, condicionamento físico, consciência corporal e reabilitação (ou fisioterapia) (Souza, 1997). Reconhecer essas diferentes vertentes da prática nos conduz a refletir sobre as modificações que a Ginástica vem sofrendo ao longo do tempo, seu percurso histórico e novas tendências que são observadas nos dias atuais, e por tal razão como visto, sua

implementação na escola é de grande importância.

a) A Ginástica na escola

Até a década de 1960, a Educação Física no Brasil foi influenciada por abordagens médicas pedagógicas. Essas transformações, que começaram na Europa ao longo do século XIX, foram assimiladas no Brasil e adquiriram importância, dentro do ambiente educativo formal. Essa visão se consolidou e passou a ser representada pela Ginástica escolar, a fim de garantir indivíduos, fortes, saudáveis, aptos e úteis a nação (Gaio; Villas Boas, 2021).

Nas décadas de 1960 e 1970, esse discurso começou a perder força, sendo gradualmente substituído por uma abordagem na Educação Física mais focada em esportes e na teorização da pedagogia esportiva. Os anos 1980 e 1990 foram marcados por debates intensos sobre o papel específico da Educação Física nas escolas, o que culminou em um período de transformações significativas. Isso levou à consolidação da cultura corporal de movimento como um foco de ensino nas instituições educacionais (Gaio; Villas Boas, 2021). Com o advento da esportivização da/na Educação Física, os conteúdos eram voltados a desempenho máximo de seus/suas participantes, com tal efeito de que muitos/as eram “excluídos/as” ao final do processo, por não se encaixarem em tal modelo. Nesse contexto, o ensino da Ginástica resumiu-se a algumas modalidades esportivas, em especial as olímpicas Ginástica Artística e Ginástica Rítmica, quando trabalhada.

Uma característica na Ginástica no contexto escolar era seu objetivo, em qualquer método/escola, que fora eugenizar, higienizar e disciplinar (Perdomo, 2011). Uma das vantagens frequentemente destacadas no ensino da Ginástica é a promoção da disciplina. É evidente que essa prática contribui significativamente para isso (Puchta, 2015) e esse aspecto merece ser examinado com maior atenção e cuidado, pois embora não haja problema em desenvolver essa habilidade (a disciplina), quando voltada para a obediência cega e acriticidade, não é um aspecto positivo.

Com o Movimento Renovador na área da Educação Física por volta dos anos 1980, uma mudança no olhar para tais conteúdos fora proposta. Com as profundas modificações nos rumos da área de Educação Física escolar e da própria Ginástica, houve novas propostas ao abordar esse importante conteúdo. No final da década de 1980, começaram a surgir estudos reflexivos que buscavam delinear observações sobre o período que a Educação Física no Brasil estava atravessando e que passara até ali (Machado, 2012).

(...) a Ginástica exerceu papel importante dentro da Educação Física brasileira, tendo perdurado quase que hegemonicamente por um século como principal conteúdo das aulas de Educação Física. (Perdomo, 2011, p.32)

Ao longo das últimas décadas, a Educação Física escolar sofreu intensas mudanças, motivadas por várias iniciativas que resultaram em uma revisão de seu papel no currículo, uma reavaliação de sua finalidade na escola, uma ampliação de seu conteúdo de ensino e uma reformulação dos objetivos pedagógicos. Além disso, surgiram reflexões sobre a necessidade de modificar a prática pedagógica, a relação entre professor/a e aluno/a e os processos de avaliação do aprendizado e desenvolvimento (Gaio, Villas Boas, 2021). Assim, passou a ser considerado que a Ginástica no contexto educacional deve ser abordada de maneira racional, com suas práticas baseadas em conhecimentos científicos para garantir a solidez de seus objetivos (Perdomo, 2011).

Atualmente, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece as Ginásticas como uma de suas seis unidades temáticas. Para este documento (Brasil, 2018, p. 218), “Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento ocorre com base na diversidade dessas práticas e nas suas características”.

Na temática da Ginástica, há uma subdivisão para a classificação. A primeira delas é a Ginástica Geral, considerada e atualizada como Ginástica para Todos, isto é, todas as pessoas podem praticar. O principal objetivo é utilizar possibilidades expressivas no movimento, havendo interação social, além de desenvolver o modo de se comunicar, ressaltando os valores sociais. Em seguida, as Ginásticas de Condicionamento Físico visam o rendimento, melhorar a força, potência e resistência muscular, caracterizada por estar organizada em movimentos repetitivos e intensos. Por fim, as Ginásticas de Conscientização Corporal são compostas por movimentos leves e lentos, com objetivo de uma melhoria na percepção corporal, solucionando problemas físicos e posturais, além de aperfeiçoamento físico e mental.

Enquanto conteúdo da Educação Física, a Ginástica é constante no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, favorecendo aos/as alunos/as a compreensão dos saberes relacionados às práticas corporais, relacionando com a cultura presente nos diversos campos de atividade humana. Na unidade temática de Ginástica da BNCC (Brasil, 2018), são estabelecidas competências e habilidades que visam promover o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Essa unidade temática não se limita apenas à execução de movimentos, mas também abrange aspectos como a consciência corporal, expressividade,

criatividade e compreensão histórica e cultural das diferentes modalidades de Ginástica.

Na BNCC (Brasil, 2018), a Ginástica é compreendida como linguagem, composta por diferentes movimentos, construídos por meio das experiências pessoais com a cultura corporal do movimento, contribuindo para os/as estudantes assimilarem as atribuições das práticas corporais em suas vidas e na sociedade.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. (Brasil, 2018, p. 213).

A BNCC (Brasil, 2018) destaca a relevância das práticas corporais, que devem ser abordadas como manifestações culturais, variadas, multifacetadas, únicas e complexas. Em outras palavras, é essencial que o/a aluno/a perceba além dos movimentos físicos, não se restringindo apenas ao deslocamento do corpo, mas se envolvendo na compreensão da cultura e do contexto em sua totalidade. Os conteúdos Ginásticos oferecem variabilidade de movimentos e combinações, sua mediação ocorre por meio de ações motoras. Destaca-se:

A Ginástica é um conhecimento clássico da área, portanto a sua presença faz-se necessária no âmbito escolar, tendo como objetivo oferecer conhecimentos historicamente produzidos que contribuam com a educação formal dos estudantes. (Pereira; Cesário; 2011, p. 638)

Frente ao exposto, embora defenda-se um grande avanço trazido pela BNCC (Brasil, 2018) para o tratamento da Ginástica na escola, especialmente relacionado a uma forte orientação para que o conteúdo seja ministrado apesar das preferências e identificação de cada professor/a, outros aspectos não positivos podem ser destacados.

A BNCC indica que os/as estudantes devem compreender a cultura do movimento para além do deslocamento corporal. Porém, não defende um ensino vinculado à práxis educativa, isto é, a teoria junto com a prática, uma depende da outra para um processo de ensino-aprendizagem completo e de qualidade. Desse modo, mesmo a BNCC sendo um documento orientador, recomenda-se que os/as professores/as ajam com uma postura crítica frente ao documento. Para isso, recorreremos à defesa do Coletivo de Autores sobre a Ginástica:

A presença da Ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades Ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais a Ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercícios como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “co-educação”, entendida como forma de elaborar/praticar formas de ação comuns [...]. (Coletivo de Autores, 1992, p. 77).

Ao analisar a BNCC, nota-se que em nenhum momento o documento trata do conteúdo histórico da Ginástica, a fim de ser ensinado nas aulas. Ressalta-se a importância da temática. Há que saber a gênese da Ginástica, as transformações ao longo da História, bem como os métodos Ginásticos. Observa-se que se faz necessário contextualizar a Ginástica no cenário cultural do país e do mundo, para que serve a Ginástica, as relações da Ginástica com a corporeidade e a influências das mídias nas questões do corpo (Pereira; Cesário, 2011). Mais do que isso, é importante destacar a necessidade de o/a aluno/a discutir criticamente quem é esse o corpo que faz Ginástica e porquê o faz, além de como o faz, a fim de compreender os enfoques políticos e sociais que envolvem a Ginástica enquanto prática demonstrativa, competitiva, de Condicionamento Físico ou de Conscientização Corporal.

Sobre o tema, Callai, Becker e Sawitzki (2019) argumentam que, no âmbito das competências específicas da Educação Física, busca-se, de modo geral, que os/as alunos/as compreendam, explorem, experimentem e valorizem a Cultura Corporal de Movimento. Além disso, deseja-se que eles/as ampliem seus conhecimentos sobre práticas corporais, reflitam sobre saúde e doenças, entendam modelos de estética corporal, critiquem de forma analítica o que é apresentado pela mídia, combatam atitudes preconceituosas, reconheçam as práticas corporais como patrimônio histórico e as utilizem para lazer, compreendendo seus direitos e deveres como cidadão/cidadã.

Apesar da crescente valorização da atividade física por seus benefícios à saúde e qualidade de vida, a mídia continua priorizando o culto ao corpo e suas tendências passageiras. Um desafio significativo é a introdução cada vez mais precoce das novas formas da cultura corporal de movimento, como as modalidades de Ginástica de Condicionamento Físico, na vida dos/as alunos/as. A Educação Física escolar deve abordar esse paradoxo integrando esses temas às aulas, especialmente as Ginásticas que estão diretamente ligadas às questões corporais contemporâneas (Testa, 2022).

A Ginástica é um conhecimento fundamental na Educação Física, sendo essencial no ambiente escolar. Sua inclusão visa proporcionar aos/as alunos/as conhecimentos

valiosos que foram desenvolvidos ao longo do tempo, enriquecendo sua educação formal e contribuindo para seu desenvolvimento integral (Pereira; Cesário, 2011). Comumente “saltar” - para exemplificar - é uma ação abordada nas aulas como um movimento composto de três fases, impulsão-voo-queda, correspondendo a uma aprendizagem fixa. No entanto, desenvolver uma sequência que provoque curiosidade, criticidade e criatividade, exige um olhar em que o movimento seja um desafio para descobrir uma solução e, logo, uma abordagem problematizadora que assegure a globalidade das ações e o entendimento do sentido da própria prática (Coletivo de Autores, 1992).

b) A Ginástica de Condicionamento Físico na escola

A Ginástica de Condicionamento Físico (GCF) é uma parte componente do currículo de Educação Física escolar. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a GCF faz parte do currículo básico do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo importante para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, que terão ao longo dos outros anos ou que em anos anteriores obtiveram experiências com outras modalidades ou tipos de Ginástica.

A GCF envolve uma série de exercícios projetados para melhorar as capacidades biomotoras dos/as alunos/as. Esses exercícios são essenciais para fortalecer a musculatura corporal, melhorar a postura e prevenir lesões. Além disso, a prática regular de GCF ajuda a controlar o promover o bem-estar geral, além do desenvolvimento de aspectos biopsicossociais.

O objetivo de seu oferecimento nas aulas de Educação Física, como já destacados, são complexos e multifacetados. Envolvem, por um lado, o reconhecimento da importância do desenvolvimento físico e motor dos/as alunos/as, bem como a promoção da saúde e do estilo de vida ativo. Os elementos corporais na Ginástica englobam uma variedade de movimentos com objetivos e técnicas diversas. Entre os principais estão os saltos, a manutenção do equilíbrio, giros, pequenos pulos, ondulações do corpo, passos variados, corridas, balanços, circundações e poses ou marcações (Possamai, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) define a GCF como movimentos que “se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal”. De certo modo, todas as modalidades de atividade física visam melhorar o condicionamento físico, especialmente nas capacidades como força, flexibilidade e resistência aeróbica. Porém,

nesse segmento, fala-se sobre práticas que possuem exclusivamente esta finalidade e que são oferecidas em academias e locais especializados para tal, como Ginástica Aeróbica, Ginástica Localizada, Musculação, Jump, Spinning, Alongamento, Step, HidroGinástica, entre outras (Testa, 2022). Além dessas, complementa Testa (2022), outras formas de Ginástica praticadas atualmente se enquadram nesse universo, como pilates, yoga, treinamento funcional e Crossfit. Esses são alguns exemplos que podem/devem ser incluídos nas aulas de Educação Física escolar.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 197) apenas nos 6º e 7º anos começa-se a explorar a Ginástica voltada ao condicionamento físico. Para tanto, diz o documento que as atividades devem prever habilidades específicas, a saber:

(EF06EF08) Experimentar e fruir exercícios da Ginástica de condicionamento físico que solicitem diferentes capacidades físicas.

(EF06EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos.

Por outro lado, a abordagem pedagógica da GCF deve permitir que os/as alunos/as experimentem, compreendam, ressignifiquem e legitimem o conhecimento, evidenciando-a como uma construção histórica da humanidade. Ao longo do tempo, a Ginástica adquiriu diversas formas e contornos, evoluindo continuamente até se manifestar nas diferentes modalidades que conhecemos hoje (Gaio, Villas Boas, 2021). A escola não é palco de reproduzir as manifestações da cultura corporal de movimento exatamente como elas são realizadas fora dela (Maldonado; Bacchini, 2015), mas espaço para problematização. Assim, na GCF, o foco principal é tanto promover a saúde através de práticas que mantêm o bem-estar físico, quanto adaptar e discutir essas práticas de acordo com as necessidades individuais dos/as praticantes (Canuto; Ramos; Bortoli, 2023) e contribuir para as discussões críticas sobre elas.

Ainda de acordo com Canuto, Ramos e Bortoli (2023), as possibilidades de exploração na dimensão conceitual são: explorar a história, cultura e propósito da Ginástica, considerando suas adaptações e evoluções ao longo do tempo e na atualidade; entender os princípios, bases e atributos da Ginástica, e sua importância para o condicionamento físico e promoção da saúde e compreender o potencial da Ginástica na manutenção e aprimoramento da saúde, promovendo um estilo de vida ativo, duradouro e funcional. Na dimensão procedimental, explorar a Ginástica através de uma ampla gama de

movimentos, incluindo agachamentos, rotações, giros, levantamento de peso, exercícios livres coordenados e ritmados; praticar movimentos característicos da Ginástica, como saltos, coordenação motora e exercícios de intensidade moderada, seguindo padrões específicos e participar ativamente na criação e apresentação de sessões de Ginástica que variam em ritmo, intensidade e amplitude de movimento. E, por fim, na dimensão atitudinal, analisar os benefícios da Ginástica para a saúde e como ela pode promover a manutenção do bem-estar físico, refletir sobre sua prática e como a adoção de um estilo de vida que inclua regularmente atividades físicas, como a Ginástica pode desenvolver uma consciência crítica sobre a importância de cuidar do corpo e da saúde, integrando a Ginástica de condicionamento físico como parte fundamental para melhorar o próprio estilo de vida.

4 EDUCAÇÃO CRÍTICA: ASPECTOS GERAIS

A teoria crítica tal qual sua constituição a partir dos anos 1930 fora concebida dentre estudiosos/as da época como um projeto de racionalização da sociedade ligado a ideia de emancipação, como produtora de consciência enquanto prática emancipadora e racionalizante (Ruz, 1984). O conceito de emancipação está fundamentado nos ideais iluministas, que acreditam no poder da razão e da ciência para libertar o ser humano dos dogmas, mitos, tradições e superstições que o aprisionavam. Essas amarras não só mantinham uma visão sombria da vida, mas também perpetuavam o uso arbitrário do poder (Aníbal, 2010).

O termo "educação crítica" refere-se a pensamento crítico encontrado em muitos autores, tais como Ira Shor, John Dewey, Michael Apple, Pierre Bourdieu, Henri Giroux, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Michel Foucault, e, para além do campo educacional, as ideias de Karl Marx, a teoria crítica da Escola de Frankfurt e os pensamentos de Antonio Gramsci também influenciaram seu desenvolvimento. Esses estudiosos exploram temas-chave relacionados ao poder, soberania, opressão, justiça social, igualdade, identidade, educação e criação de cultura, examinam como esses fatores interagem e moldam as estruturas de conhecimento, influenciando assim a formação dos indivíduos e da sociedade como um todo. Nessa abordagem, a educação é vista não apenas como um processo de troca de conhecimentos, mas também como uma importante ferramenta para questionar e desafiar as relações de poder e incentivar o conhecimento crítico capaz de transformar a realidade social (Vicentini; Verástegui, 2015).

No período chamado moderno, grandes mudanças ocorreram ao longo dos anos na educação, alavancadas por avanços no setor científico, filosófico e ideológico. Tais mudanças também afetaram sobre o papel da educação e seus métodos, permitindo o surgimento de novas propostas para suprir necessidades de modificações; a “pedagogia crítica” foi uma delas. Essa corrente visa além da mera transmissão de conteúdos, um meio para transformação e conscientização, transformando o processo de ensino e aprendizado em um meio ativo de questionamento de estruturas sociais e culturais impostos (Oliveira; Marinho, 2020).

A educação crítica foi desenvolvida em resposta aos métodos de ensino tradicionais que tendiam a manter e reforçar as diferenças sociais e a satisfazer os interesses da classe dominante. Ao invés de promoverem a verdadeira liberdade, estas tradições acabam por

levar os/as estudantes a aceitarem as estruturas de poder existentes e a perpetuar o mal social. A emancipação é vista como o processo em que os indivíduos se libertam das condições sociais e ideológicas que limitam o desenvolvimento da consciência humana, restringindo ou distorcendo as oportunidades de alcançar a autonomia e de esclarecer suas necessidades (Aníbal, 2010).

O objetivo da educação crítica é estabelecer conexões profundas entre os valores e princípios da educação e a luta constante pela justiça social e econômica, pelos direitos humanos e por uma sociedade verdadeiramente democrática. Esta abordagem visa expandir a compreensão crítica das pessoas e encorajar ações que promovam a liberdade e a independência. Ao expandir o pensamento crítico, a educação crítica visa promover mudanças progressivas a nível social e individual, encorajando os indivíduos a participar ativamente na transformação das estruturas existentes e na continuação da opressão. Desta forma, a educação torna-se uma ferramenta poderosa para fomentar a consciência coletiva que não sabe o que é errado, mas também trabalha para criar um futuro democrático (Vicentini; Verástegui, 2015).

As teorias críticas se concentram na libertação e no desenvolvimento do ser humano, buscando promover sua autonomia e esclarecimento; em contrapartida, as teorias científicas mais tradicionalistas tendem a focar na manipulação do objeto de estudo, frequentemente separando o contexto social do observador. Essa abordagem influencia as teorias crítico-reprodutivas, que, por sua vez, entendem o contexto social e o sistema escolar como mecanismos que perpetuam as desigualdades sociais, mantendo o status quo e reproduzindo as relações de poder existentes (Oliveira, 2018).

Para Freire, este tipo de modelo educacional é muito problemático porque dificulta o desenvolvimento da compreensão crítica e a capacidade dos/as alunos/as de se tornarem verdadeiros agentes de mudança. Assim, o estudioso acredita que a função da educação é permitir que as pessoas se vejam como sujeitos de sua própria história (Freire, 1987).

Novas perspectivas sobre a sociedade e a educação surgiram como uma resposta profunda ao grande discurso da teoria e da prática da educação. Esta abordagem é uma perspectiva nova e desafiadora sobre os fundamentos do conhecimento, e suas principais questões que impulsionam a crítica aos modelos mundiais tradicionais e voltam-se para um desafio central: como mudar a educação para que seja mais significativa para os/as alunos/as e para incentivar a co-construção de conhecimento, mas também a criação de pessoas críticas? O objetivo desta nova visão é reconfigurar o papel da educação e

ênfatizar a necessidade de métodos educativos que vão além do simples ensino, que permitam aos/as alunos/as questionar, compreender o mundo que os/as rodeia e aumentar a sua independência e participação ativa na sociedade (Vicentini; Verástegui, 2015). Assim, não rejeitar o “conhecimento de elite”, mas transformá-lo, de forma que pudesse ser utilizado para promover objetivos progressistas e atender às necessidades sociais (Apple; Au; Gandin, 2010).

Isso significa que a educação deve ser um processo dialógico, no qual tanto professores/as quanto alunos/as participam ativamente na construção do conhecimento. Como destaca Giroux (1986), a pedagogia crítica vai além de ser apenas um método de ensino, representa uma maneira de compreender profundamente como o conhecimento, o poder e a identidade estão interligados, ao invés de se limitar apenas a técnicas pedagógicas. Essa abordagem oferece uma visão crítica das forças que moldam a educação, revelando as dinâmicas de poder que influenciam a construção e a disseminação do conhecimento.

O conceito de educação crítica nasceu no tempo da luta social e política, do debate para um novo pensar pedagógico. Esta abordagem educacional se desenvolveu fortemente na luta travada por direitos, justiça, igualdade e pelo fim das opressões sociais. Esses movimentos contribuíram para desenvolver a concepção da educação como um instrumento para emancipar e transformar a sociedade. Para os/as teóricos/as da educação crítica, a educação deve incentivar os/as alunos/as a integrarem o seu entendimento das realidades sociais, a se tornarem críticos/as da realidade, ora responsabilizando-se pela análise e pelo questionamento das suas condições materiais de vida, ora pelo controle crítico do mundo das ideias na luta contra os vários tipos de dominação e exploração que definem as sociedades capitalistas.

A segunda parte dos anos 1970 se constituiu em um momento decisivo para que as análises críticas sobre a educação fossem gradualmente aprofundadas. Neste período, um foco especial foi dado ao entrelace das estruturas sociais e condições sociais em relação à organização e ao vivido nas escolas. Com isso, as análises possibilitaram o aprofundamento do entrelace percebido entre o mundo exterior, ou seja, as condições sociais e econômicas, com a estrutura escolar e com a vivência dos/as professores/as e alunos/as, revelando as intrincadas interrelações que o entrelaçamento da sociedade e da educação trazem (Apple; Au; Gandin, 2010). O objetivo desse período tornou-se, portanto, difundir a ideia de que as relações entre comunidades, educação e Estado podem ser

organizadas mais participativamente, criando uma nova linguagem educacional até então reducionista a sua função instrumental.

Assim, um/a educador/a humanista e revolucionário/a não deve aguardar passivamente por uma oportunidade para construir esse espaço. Desde o início, sua prática deve alinhar-se à dos/as educandos/as, orientando-se para a humanização de todos/as os/as envolvidos/as. Ao invés de simplesmente transmitir o conhecimento, sua ação deve promover um pensamento autêntico e reflexivo e essa prática deve ser guiada por uma crença na capacidade e potencial de cada ser humano (Freire, 1987). Isso ocorrerá por meio de uma interação mútua entre a subjetividade e a objetividade, envolvendo a formação cultural, social e a consciência/compreensão da pessoa. O indivíduo deve participar de uma determinada prática, mas sem ser limitado ou impedido de expressar sua autonomia (Barcellos; De Moura; Pucci, 2011). Isso apenas pode acontecer a partir do diálogo, em que a construção do conhecimento é entendida como um processo colaborativo entre professor/a e aluno/a, voltado para uma compreensão crítica da realidade (Freire, 1986).

A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação das pessoas na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso, a pedagogia teoriza sobre a educação, que é uma prática social em dado momento histórico (Coletivo de Autores, 1992). Ao final dos anos de 1970 e 1980, ante ao conturbado cenário político social que o país atravessava, o interesse por teorias pedagógicas que desafiassem o sistema predominante cresceu; foi nesse cenário que se inseriram as pedagogias contra hegemônicas (Hermida; Mata; Nascimento, 2010).

De acordo com De Lima Verdum (2013), a escola defende a necessidade de romper com a visão tradicional de que educar ou os processos educacionais se resumem à simples transmissão de conhecimento. Essa transformação exige superar crenças arraigadas em um modelo de saber previamente determinado, bem como abandonar a concepção do indivíduo como mero objeto a ser moldado para se adaptar à sociedade. Sob essa nova perspectiva ou paradigma, torna-se imprescindível compreender o ser humano em sua multidimensionalidade.

A educação crítica está associada à educação para a cidadania, pois busca capacitar as pessoas a compreender e questionar os contextos em que estão inseridas, promovendo sua autonomia e responsabilidade social. Segundo Fensterseifer, Gonzalez e Silva (2019), a teoria crítica em educação tem sido importante para questionar crenças em “tecnicismo” e “psicologismo”, mostrando a atuação política que a educação cria em todas as sociedades.

A construção de uma pedagogia crítica na Educação Física deve muito à influência do materialismo histórico-dialético sobre alguns intelectuais do chamado movimento renovador. Ao longo de sua existência no âmbito escolar, a Educação Física relacionou-se, a um embate social e desigual que tem como cenário a luta de classes. Assim, vez atua como meio de construção da ideologia burguesa, vez como oportunidade de elaboração do conhecimento contra hegemonia (Calheiros; Ferreira, 2021).

O ensino de Paulo Freire teve profundo impacto na Educação Física, particularmente nas áreas dos estudos críticos e emancipatórios. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire enfatizou a importância do diálogo e da conscientização como conceitos fundamentais na educação que vão além do simples ensino técnico. Nessa perspectiva, a Educação Física é vista como um fenômeno educativo que estimula o pensamento crítico sobre o corpo e sua relação com as organizações sociais e políticas.

A pedagogia crítica de Freire encontrou expressão em vários/as teóricos/as educacionais que argumentaram contra o investimento passivo no conhecimento. Giroux (1986) afirmou que a educação deve ser um campo de resistência que permita aos/as alunos/as questionar e mudar a realidade da opressão. Vários/as autores/as reforçam esta perspectiva ao promover uma educação crítica para que os/as alunos/as possam tornar-se cidadãos independentes e informados.

No Brasil, é possível afirmar que parte da Educação Física na escola foi influenciada por abordagens críticas, promovendo práticas além do tecnicismo, buscando estimular reflexão e criticidade como papel importante na construção da sociedade. Parte dessa visão da Educação Física escolar foi influenciada pela pedagogia histórico-crítica, desenvolvida a partir das ideias de Demerval Saviani, uma das principais abordagens no campo da Educação Física crítica. Sua principal premissa é que o processo educacional deve ter como objetivo a emancipação humana, promovendo a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social em que estão inseridos (Saviani, 2017). Aplicada à Educação Física, essa pedagogia busca ir além da simples prática esportiva, incorporando reflexões sobre as condições históricas e sociais que moldam as atividades corporais. A pedagogia histórico-crítica concebe a educação como um elemento mediador na sociedade. Para que essa abordagem seja efetiva, torna-se fundamental entender a estrutura social em que se insere, permitindo que a educação promova o desenvolvimento crítico dos/as estudantes e possibilite a transformação de sua realidade (Saviani, 2013).

Almeida, Bracht e Vaz (2015) exploram a gênese e as interpretações da pedagogia crítica na Educação Física, destacando como essa abordagem surgiu como resposta às pedagogias tradicionais, que priorizam o tecnicismo e o rendimento físico. Nessa perspectiva, a abordagem crítico-superadora da Educação Física, conforme apontado por Hermida, Mata e Nascimento (2010), desafia visões limitadas, propondo uma prática pedagógica que integra o desenvolvimento motor e a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais. Segundo os autores (2010, p.04) “essa pedagogia entende a educação como mediação no seio da prática social global; a prática social é colocada como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.”

Taffarel (2016) complementa ao afirmar que a metodologia crítico-superadora visa transformar a Educação Física em um campo de ensino que contribua para a formação integral do/a aluno/a, articulando os aspectos físicos, sociais e culturais. De acordo com Araújo, Da Silva Souza, Ribas (2014), uma maneira de enfrentar essa realidade que está ao redor e encontrar formas ou alternativas que mudem, rompendo o conformismo e a submissão ao sistema imposto. Desta forma buscar enxergar saídas impostas pela maioria e lutar por uma mudança verdadeira, onde se possa construir novas possibilidades e resistir à ideia de que o caminho já está traçado, e por isso a importância de abordagens que visem emancipação, tal qual como a crítico-superadora. Assim, é importante mostrar ao/a aluno/a que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral ou afetiva, reflete o estágio atual da humanidade, mas que em muitos outros momentos históricos essas expressões eram diferentes (Coletivo de Autores, 1992).

Apesar do entendimento/compreensão da importância de diversas abordagens metodológicas na Educação Física escolar, compreende-se que a abordagem crítica superadora pode aproximar teórica e metodologicamente teorias contra hegemônicas na educação, neste caso específico referente a disciplina dentro do âmbito escolar (Hermida; Mata; Nascimento, 2010). A abordagem crítica superadora defende a classe trabalhadora e conecta o projeto histórico com a teoria do conhecimento e a escolarização, também afirma que os/as professores/as devem ter claro o tipo de sociedade e de ser crítico que desejam formar (Hermida; Mata; Nascimento, 2010). De acordo com Lima (2022) a abordagem crítico-superadora tem como intenção criticar e superar uma concepção de Educação Física escolar historicamente classificatória e excludente, assim como intencional uma disciplina mais consciente e capaz de também formar consciência de classe, seres humanos capazes de transformar a sociedade em que vivem.

Assim, para tanto, o conteúdo deve ser diagnóstico (observação e interpretação dos dados da realidade), judicativo (expondo valores baseados em uma ética direcionada aos interesses de uma classe social) e teleológico (com o objetivo de transformar a realidade) (Lima, 2022). Ainda segundo Lima (2022), inspirado na abordagem crítico superadora, esportes, jogos, danças, lutas, esportes, Ginásticas e outras temas são frequentemente considerados parte da Educação Física na escola. É importante ressaltar a importância da compreensão de que estes e os saberes dos/as alunos/as, foram criados pela história, pela cultura, pela política e ideologia. O Quadro 1, a seguir, destaca os aspectos citados:

Quadro 1 – Características da aula de Educação Física crítica

<i>Características da aula crítica</i>
O foco da Educação Física escolar é o entendimento da cultura corporal.
O propósito da aula é engajar o/a estudante na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento.
O conteúdo é estruturado e reestruturado durante as aulas, permitindo a assimilação e a criatividade em relação à Ginástica, esportes, jogos, dança, lutas, entre outros.
A metodologia das aulas inclui momentos dialéticos: a contextualização, a discussão e problematização dos conhecimentos, o ensino com organização e reorganização do conteúdo, e a avaliação síntese.
A avaliação refere-se à aquisição e produção de conhecimento, com o propósito de se aproximar-se dos objetivos.

Fonte: Adaptado de Lorenzini, Melo e Júnior (2022, p. 04)

Na abordagem crítico superadora, o conhecimento é um elemento mediador entre o/a aluno e o aprender; neste caso, aprender significaria também entender as informações da realidade, interpretar e formular uma opinião da sociedade e de aspectos sociais (Hermida; Mata; Nascimento, 2010). Para tanto, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), metodologicamente, cabe ao/à docente orientar os/as alunos/as a entender as práticas que fazem parte da cultura corporal como práticas sociais, para que possa observar, analisar e explicar essas atividades de forma crítica. Os conhecimentos dos/as alunos/as são o ponto de partida da interação entre professor/a e aluno/a (Hermida; Mata;

Nascimento, 2010). Em linhas gerais, devem ser utilizadas estratégias pedagógicas que favoreçam um conjunto de habilidades organizadas, tendo como foco oportunizar o desenvolvimento de um processo de aprendizado eficaz (Chemin; Santos Rosa; Rosa, 2019).

Desta forma, o conhecimento ajudará os/as alunos/as a conectar o que aprenderam com a realidade que os/as rodeia, ajudando-os/as a interpretar e desenvolver ideias sobre a sociedade e o seu modo de vida. Esta metodologia valoriza os temas da cultura corporal, pois eles refletem tanto as intenções pessoais quanto as metas da sociedade, mostrando como esses objetivos se influenciam mutuamente. Segundo Chemin, Santos Rosa e Rosa (2019), como princípio básico, as propostas devem ser baseadas na resolução de problemas, incentivando a participação dos/as alunos/as em ambientes adequados que promovam atividades experimentais e reflexivas, de modo que, as atividades visem buscar estimular a participação ativa dos/as participantes, levando em conta suas experiências pessoais.

Assim, a aula de Educação Física crítica envolve um processo contínuo de reflexão (Nogueira, 2003), em que a experiência corporal é fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica. Ao vivenciarem diferentes práticas, os/as alunos/as são instigados/as a questionar os significados sociais e históricos atribuídos ao movimento, construindo uma relação mais autônoma e transformadora com o mundo.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa é utilizou-se de uma abordagem qualitativa para a construção dos dados. Segundo González (2020), este tipo de estudo pode ser entendido como uma investigação da essência do ser, da existência e da realidade. Dessa forma, a ontologia aborda indagações essenciais sobre a existência, a natureza daquilo que está presente e as interconexões entre entidades. Segundo Minayo (2014), o recorte espacial na pesquisa qualitativa estabelece a correspondência entre a teoria e o campo de estudo.

Assim,

Na abordagem qualitativa, o pesquisador é parte integrante e ativa do processo de produção/elaboração do conhecimento, analisando e interpretando os dados obtidos, atribuindo-lhes um sentido contextualizado (Oliveira, 2020. p. 2).

A pesquisa qualitativa é fundamental para: (1) desvendar os valores e significados que um grupo atribui a determinados temas; (2) analisar as dinâmicas de interação entre os indivíduos e os grupos sociais, tanto em contextos institucionais quanto em movimentos sociais; (3) avaliar criticamente as políticas públicas, considerando não apenas seus aspectos técnicos, mas também seus impactos sociais e a percepção dos beneficiários (Minayo, 2014).

Dentro do enfoque qualitativo, o/a pesquisador/a não apenas observa passivamente, mas se torna uma parte integrante essencial e ativa no intrincado tecido do processo de construção do conhecimento. Dias (2020) cita que a pesquisa qualitativa é uma ferramenta potente de entendimento de fatos e aspectos das vivências que se referem à natureza e à qualidade das experiências, em vez de sua quantidade.

Ao analisar e interpretar os dados construídos, não se limita a uma mera catalogação de informações, mas, ao contrário, busca atribuir-lhes uma significação que transcende a superfície dos números ou das palavras. Essa abordagem envolve uma imersão profunda no contexto, permitindo ao/à pesquisador/a discernir nuances, padrões e relações que contribuem para a compreensão rica e contextualizada dos fenômenos estudados. Dessa maneira, a participação ativa do/a pesquisador/a no processo qualitativo não apenas enriquece a análise, como traz pontos de curiosidade a serem observados, o que pode contribuir para a discussão junto ao grupo.

A realização desta pesquisa foi aprovada pela escola em que foi realizada (Apêndice 1), bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do

Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Rio Claro (Apêndice 2).

5.1 Desenho de Pesquisa

A pesquisa foi conduzida por meio de pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um processo de aprendizado e de modificações, une a pesquisa acadêmica à prática, visando modificar situações e melhorar a vida das pessoas (Thiollent, 2011). Desta forma, os principais aspectos dessa abordagem metodológica em pesquisas sociais incluem uma interação intensa e clara entre os/as pesquisadores/as e as pessoas envolvidas no contexto estudado. Com essa interação, define prioridades dos problemas a serem investigados e soluções a serem implementadas em forma de ações práticas. O foco da investigação se situa no social e nos problemas que surgem, sendo o objetivo solucionar ou esclarecer as questões observada, tendo durante todo o percurso um acompanhamento constante das decisões, ações e atividades intencionais dos/as envolvidos/as, logo, a pesquisa visa não apenas a ação, mas também ampliar o conhecimento dos pesquisadores e a conscientização dos participantes (Cassagrande; Thiollent; Picheth, 2016).

Embora a pesquisa-ação seja particularmente relevante na educação, a ideia de que a investigação promove a aprendizagem é aplicável a diversas áreas do conhecimento, onde a produção e a troca de informações são essenciais. (Thiollent, 2011).

A pesquisa-ação educacional sendo um processo colaborativo que integra teoria e prática, a investigação do comportamento de aprendizagem permite aos participantes e pesquisadores/as a analisar os seus próprios processos de aprendizagem, o que promove a aprendizagem contínua. Ao envolver todos os participantes no processo de planejamento, implementação, monitorização e avaliação, este processo baseia-se na experiência prática e no conhecimento local para desenvolver soluções importantes para os desafios educativos (Tripp, 2005).

Muitas metodologias que visam transformar a realidade compartilham com a pesquisa-ação o princípio da ação coletiva. Ao envolver tanto os/as pesquisadores/as quanto os membros da localidade, essas abordagens buscam soluções conjuntas para problemas comuns, promovendo o empoderamento e a transformação social (Cassagrande; Thiollent; Picheth, 2016).

Ainda de acordo com Thiollent (2011), de forma geral a pesquisa-ação está em um campo favorável em seu contexto, uma vez que este não se preocupa apenas com as limitações e investigações de ordem acadêmica e burocrática das pesquisas tradicionais.

Assim, o/a pesquisador/a e os colaboradores/as não são observadores passivos, mas sim um participante ativo/a, interagindo com a pesquisa e compartilhando suas experiências e perspectivas. Isso permite que o/a pesquisador/a obtenha uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo.

Com o exposto visa-se, segundo Thiollent (2011, p.28) que “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação com ela é necessário produzir conhecimentos adquirir experiência contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”

As fases desta pesquisa se deram na seguinte ordem, inspirados por Thiollent (2011): a fase exploratória, que consiste em definir o tema e junto a colaboradores /participantes depois de um momento diagnóstico, levantamento dos problemas existentes; definição de tema , que é delimitação do tema da pesquisa ; a colocação dos problemas, ou seja, colocação do problema que se almeja resolver dentro de um certo campo teórico e prático; teoria, que em resumo seria o levantamento científico que gere ideias e hipóteses para orientar a pesquisa e suas interpretações; hipótese, essa metodologia oferece uma abordagem mais flexível e adaptativa, permitindo que os pesquisadores/as investiguem questões complexas de forma mais dinâmica; coleta de dados, que contém informações necessárias para dar andamento à pesquisa junto aos/as participantes; divulgação externa , que seria um retorno da informação sobre os resultados aos membros participantes.

Por fim, as ações que envolvem a pesquisa-ação segundo supracitado autor, que envolvem elucidação, informação e tomadas de decisões, caracterizam aspectos de aprendizagem, e essa capacidade é enriquecida em função da metodologia da pesquisa (pesquisa ação) na qual se desenrola a investigação. “...Pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos.” (Thiollent, 2011, p.76).

5.2 Participantes

A pesquisa foi conduzida com participação dos/as alunos/as de Educação Física, da turma do 6º ano A, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Antônio de Pádua Martins de Melo, da cidade de Porto Feliz/SP.

A cidade compõe a Região Metropolitana de Sorocaba, com uma extensão territorial de 556,706 km², uma população estimada em 53.698 pessoas (IBGE,2023) e conta com 12 escolas de ensino fundamental da rede pública de Ensino Municipal.

A turma do 6º ano A da escola em questão é composta por aproximadamente 26 estudantes, sendo 13 meninos e 13 meninas, com idade média de 11 anos. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo, que apresenta diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento motor e experiências prévias com práticas corporais. O perfil socioeconômico dos/as alunos/as é majoritariamente de baixa renda, o que influencia diretamente no acesso a recursos educacionais, culturais e esportivos fora do ambiente escolar. Os/as alunos/as residem em comunidades com infraestrutura limitada e enfrentam desafios como falta de espaços adequados para lazer e atividades físicas em seus bairros.

Apesar das dificuldades, é possível observar grande potencial criativo, entusiasmo e disposição para o aprendizado por parte da turma, especialmente quando são propostas atividades que valorizam a participação ativa, o trabalho em grupo e a conexão com suas realidades.

Localizada no bairro São Bento de Porto Feliz/SP, a escola funciona em 2 períodos, manhã e tarde, são ao total 27 classes entre fundamental I e II. A maioria dos alunos moram na próximos da escola, conhecem bem os espaços locais. Em geral as famílias são carentes o que é fator de dificuldades dentro do ambiente escolar, e em geral, muitas pessoas das quais também estudaram no local.

5.3 Instrumentos

Para a construção dos dados desta pesquisa, foi elaborado um diário de campo semiestruturado, cujo objetivo principal é permitir a exploração e compreensão da experiência e das práticas individuais de cada aluno/a participante a partir das impressões da pesquisadora. De acordo com Campos (2021), o diário de campo é um instrumento para facilitar, descrevendo o que se observa no dia a dia do trabalho e por tal motivo é apontado

um instrumento científico de observação e registro. De acordo com Domingos e colaboradores (2021), diário de campo é definido como um espaço de notas, onde o/a pesquisador/a anota seus insights, ideias, reflexões, dúvidas, planos, preocupações e formas de aprimorar suas pesquisas.

Ainda cita Minayo (2014) que é um diário em que o/a pesquisador/a anota suas reflexões e insights sobre o tema, revelando como sua compreensão se desenvolveu ao longo do tempo.

Por meio das observações realizadas, foi possível construir informações relevantes sobre as vivências dos/as alunos/as no contexto da disciplina de Educação Física. A observação é etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa (Severino, 2013), uma técnica para conseguir informações que se utiliza dos sentidos na obtenção de aspectos da realidade, do exame dos fatos e fenômenos que se deseja estudar (Lakatos; Marconi, 2003).

(...) o diário de campo contribui para o aprofundamento das análises dos dados e por meio das impressões registradas pelo pesquisador pode-se corroborar para os achados e conclusões da pesquisa. (Domingos et al, 2021, p. 222)

O diário de campo foi composto por uma variedade de observações que abrangem diferentes aspectos dos processos avaliativos, incluindo métodos, critérios, e instrumentos utilizados, além de desafios enfrentados e estratégias adotadas. Também foram registradas no diário de campo as participações dos/as alunos/as em rodas de conversa, que foram realizadas para discutir o processo de avaliação junto aos/as alunos/as.

Outra ferramenta usada foi a Roda de Conversa, que encontra suas raízes nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, utilizados na alfabetização de adultos, em 1950. Desde então, essa metodologia vem evoluindo e incorporando novas concepções e se tornando um instrumento importante para a educação popular e a construção de espaços democráticos.

Essa prática consiste em momentos em que haverá debate, uma conversa entre os/as entes participantes, pois “A roda de conversa se apresenta como uma metodologia dialógica e reflexiva” (Silva, De Vasconcelos, 2019). As rodas de conversa propiciam um espaço para que os participantes conectem suas experiências pessoais com os temas discutidos em grupo. Assim, é um espaço de escuta e diálogo, que possibilita a construção de conhecimentos e a ampliação de diferentes concepções, permite a produção de dados ricos e contextualizados, pois o/a pesquisador/a, ao participar da conversa, tem acesso a informações e perspectivas que seriam difíceis de capturar por outros métodos (Bertoldo,

2018). Logo, “é uma forma de coleta de dados em que o/a pesquisador/a se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo produz dados para discussão” (Moura; Lima, 2014, p. 25).

Ainda de acordo com Moura e Lima (2014), a roda de conversa é uma ferramenta que para a troca de experiências e reflexões sobre práticas sugeridas e em geral educativas, estimula o diálogo e interação entre os/as participantes, quando usada cria um ambiente confortável para que todos compartilhem e escutem, valorizando o diálogo como um momento de troca.

As falas dos/das participantes se intrincam, formando ideias que se complementam, divergem ou convergem, ao dialogar, os indivíduos aprofundam sua compreensão sobre o tema, estimulados pela reflexão e pela troca de perspectivas (Bertoldo, 2018).

A natureza interativa da pesquisa qualitativa exige atenção a aspectos metodológicos que são relevantes, como manter o foco no tema central, a criação de um ambiente voltado ao diálogo aberto e a construção de um ambiente de confiança que incentive a participação ativa dos sujeitos de pesquisa (Melo; Cruz, 2014).

Ao ser aberta a todos, independentemente de sua posição social, a roda de conversa se configura como um espaço democrático que valoriza a diversidade de perspectivas. Essa característica a torna um instrumento poderoso para a compreensão de como diferentes pessoas e/ou grupos constroem suas realidades (Melo; Cruz, 2014).

5.4 Análise de dados

A análise de dados foi realizada com base do método de análise temática (Braun; Clarke, 2019). A análise temática é muito utilizada nas ciências humanas como uma técnica metodológica que se destaca pela sua flexibilidade, permitindo ser aplicada sem necessidade de uma teoria ou epistemologia específica e podendo ser combinada com diversas abordagens teóricas (Dias; Mishima, 2023).

Segundo Souza (2019), a análise temática auxilia o/a pesquisador/a pôr sua praticidade e vasta aplicabilidade. De acordo com Braun e Clarke (2006), através da liberdade teórica que a análise temática fornece, torna-se uma ferramenta flexível e útil, que pode possivelmente apresentar um relatório de dados abrangente e minucioso.

Para realizar a análise temática, o/a pesquisador/a explora um conjunto de dados, coletados por diversos métodos, como entrevistas e grupos focais por exemplo, com o

intuito de identificar padrões de significado dentro desses dados (Dias; Mishima, 2020). Nesse contexto Braun e Clarke (2019), revela que o método da análise temática por sua vez, se propõe a identificar, examinar e interpretar padrões recorrentes dentro de um conjunto de dados, oferecendo uma leitura aprofundada dos significados que surgem.

Ao contrário de outras técnicas ou métodos que buscam apenas descrever padrões nos dados qualitativos, a análise temática busca focar na interpretação desses para uma melhor compreensão dos fenômenos analisados/estudados (Braun; Clarke, 2019). Segundo Souza (2019), as fases da análise temática podem ser descritas em 6 etapas: familiarização com dados, gerar códigos de aspectos relevantes dos dados, reunir, revisar e nomear os temas e por fim, produção do relatório.

5.5 Recurso Educacional

Em complementação à construção dos dados dessa pesquisa, de forma a contribuir com a disseminação de seus resultados a partir de formatos diversos, para além da dissertação, foi construído um recurso educacional. O formato escolhido foi um e-book que contém informações sobre as temáticas discutidas na pesquisa e a unidade didática construída. O recurso educacional construído pode ser observado no Apêndice 3.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão apresentados em duas partes: uma referente à construção da análise temática realizada, que se deu em parceria com os/as alunos/as, e baseada nas reflexões acerca da GCF como conteúdo de uma Educação Física crítica na escola; outra, a partir da análise temática, em que se investigaram as percepções dos/as alunos/as sobre os processos avaliativos e a pertinência das atividades desenvolvidas.

a) A unidade temática sobre GCF realizada:

O processo de construção da unidade temática realizada com os/as alunos/as passou por algumas etapas. Inicialmente, houve, por parte da professora-pesquisadora, uma extensa pesquisa acerca da temática GCF nas aulas de Educação Física escolar, que permitiu destacar conhecimentos importantes a serem discutidos e praticados com os/as alunos/as para uma abordagem crítica desse conteúdo.

Em seguida, foi construído um plano de trabalho, uma proposta de temas e estratégias pedagógicas, que serviram como base para que a professora pudesse realizar debates com os/as alunos/as sobre sua implementação. Vale destacar que grande parte dessa etapa foi construída com base nos capítulos direcionados aos 6º e 7º anos sobre Ginástica escritos pela orientadora, Professora Daniela, nos livros didáticos da rede Sesi de ensino, nos anos 2020 e 2021. Estes livros, embora não tenham sido divulgados ao público em geral, ficando apenas disponíveis a empresa que intermediou sua escrita para a rede Sesi, foram compartilhados pela orientadora, a fim de ajudar a professora-pesquisadora em seu planejamento.

Por fim, chegou-se a um modelo final de unidade didática, composto por sete temas e dez aulas, construídos com a contribuição dos/as alunos/as, como será demonstrado a seguir. As aulas foram realizadas durante cinco semanas, e os diários de campo foram construídos e redigidos logo após cada etapa/aula concluída.

Quadro 2 – Organização da unidade didática desenvolvida

Semana	Aulas	Tema	Estratégia	Avaliação
Semana 1	Aula 1 Aula 2	Debate sobre as diferentes formas de praticar Ginástica e apresentação da GCF; debate sobre avaliação em Educação Física escolar	Chuva de idéias	Observação da participação, engajamento nas discussões. Reflexão individual
Semana 2	Aula 3	Discussão sobre o que é Condicionamento Físico e suas capacidades biomotoras	Discussão entre grupos	Engajamento no circuito, avaliação entre pares
Semana 2	Aula 4	Velocidade, Força e Resistência	Explicação e discussão entre pares	Autoavaliação utilizando emojis
Semana 3	Aula 5	Ritmo, Coordenação e Flexibilidade	Discussão com o grupo e trabalho entre duplas	Avaliação pelos pares (2 grandes grupos)
Semana 3	Aula 6	Seminário I	Discussão geral	Debate com toda a turma
Semana 4	Aula 7	Debate sobre o significado da GCF na sociedade atual e as modalidades de GCF	Uso de questões norteadoras para reflexão	Uso de emojis entre duplas
Semana 4	Aula 8	Questões de Gênero	Pesquisa e questões norteadoras	Em grupos criação de frases reflexivas sobre o tema
Semana 5	Aula 9	Padrões de beleza, anorexia, bulimia, uso de anabolizantes e vigorexia	Apresentação e questões reflexivas	Engajamento e Autoavaliação
Semana 5	Aula 10	Seminário II	Frases em cartazes	Debate em grupo e Considerações gerais

Nas aulas construídas, buscou-se, igualmente, atender aos objetivos de uma Educação Física crítica e as habilidades propostas para esse nível de ensino e tema pela

BNCC (Brasil, 2018). Para este contexto, o documento propõe as seguintes habilidades (Brasil, 2018, p.233):

(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.

(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.

(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, foram construídos os seguintes planos de aula, apresentados da maneira como foram realizados, a seguir:

Aulas 1 e 2: Introdução à Ginástica de Condicionamento Físico (GCF) e aos processos avaliativos

Conteúdo: Diferentes formas de praticar Ginástica, apresentação da GCF e avaliação em Educação Física escolar

Objetivo Geral: Apresentação da prática de GCF e dos processos avaliativos

Objetivos Específicos: Compreender as diferentes formas de praticar Ginástica; identificar os benefícios da GCF para a saúde; discutir aspectos referentes à avaliação em Educação Física.

Procedimentos:

Apresentação inicial e discussão sobre o conhecimento prévio dos/as alunos/as sobre Ginástica e apresentação da GCF:

Realização de uma “chuva de ideias” sobre Ginástica e discussão sobre as práticas elencadas. A turma foi dividida em grupos, que deverão elencar dez formas de praticar Ginástica, em sua opinião. A seguir, cada grupo escreveu em um grande cartaz as dez práticas que imaginou se enquadrarem nessa categoria. Em seguida, em parceria com a turma, a professora discutiu se as práticas são ou não Ginástica, excluindo aquelas que não sejam.

A professora pediu à turma que criasse categorias das práticas Ginásticas de acordo com suas características e finalidades. Após essa fase, a professora mostrou o esquema dos

campos de atuação da Ginástica (Souza, 1997) para a turma, mostrando por fim que a GFC é uma categoria da Ginástica.

Figura 2 – Campos de atuação da Ginástica



Fonte: Souza (1997, p. 26)

Em seguida, como os/as alunos/as souberam a finalidade e alguns exemplos da GCF, a professora apresentou e discutiu um esquema sobre os diferentes aspectos que envolvem a GCF, que são sociais, motores, fisiológicos, culturais, econômicos e até políticos.

Figura 3 – A relação da GCF com contextos de vida de seus/suas praticantes



Fonte: Bento-Soares (2024, p. 18)

- Levantamento de ideias sobre o conceito de avaliação em Educação Física:

Assim como diferentes fatores influenciam a GCF, a avaliação em Educação Física também pode envolver vários aspectos. A professora perguntou a turma, em uma roda de conversa, quais aspectos poderiam ser avaliados nas aulas de GCF, escrevendo as respostas em um outro cartaz.

Ao final das conversas, a professora mostrou que para além de questões técnicas ou de “performance” corporal, farão parte da avaliação nas aulas: envolvimento do/a aluno/a nas atividades teórico e práticas; desenvolvimento crítico sobre o fenômeno Ginástica e, especificamente GCF; relações sociais, respeito aos/às colegas, à professora e às atividades; autoavaliação. A partir das respostas dos/as alunos/as, foram planejados os processos de avaliação das aulas seguintes.

Procedimentos de avaliação:

Observação da participação e engajamento nas discussões. Reflexão individual sobre o que foi aprendido na aula. Durante a aula, foi realizada a observação contínua da participação dos/das estudantes nas discussões em grupo, considerando o respeito às opiniões dos colegas e a contribuição com ideias relevantes ao tema proposto. O engajamento foi avaliado tanto na dimensão verbal (debates, perguntas e respostas) quanto na postura colaborativa e crítica frente aos conteúdos abordados. Ao final da aula, cada aluno/a realizou uma reflexão individual, por meio de registro escrito ou simbólico (como desenhos, frases ou emojis), expressando o que aprendeu, o que mais chamou sua atenção e como relaciona o conteúdo com sua própria vivência corporal. Essa prática favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e do autoconhecimento, além de permitir a professora acompanhar o processo de construção do conhecimento de forma mais significativa.

Aula 3: Discussão sobre o que é Condicionamento Físico e suas Capacidades Biomotoras

Conteúdo: Condicionamento físico. Capacidades biomotoras: força, velocidade, resistência, flexibilidade, agilidade e coordenação.

Objetivo Geral: Compreender o conceito de condicionamento físico e suas principais capacidades biomotoras.

Objetivos Específicos: Definir o que é condicionamento físico. Identificar as principais capacidades biomotoras. Relacionar as capacidades biomotoras com a prática de atividades físicas e seus respectivos movimentos.

Procedimentos: Iniciado com uma discussão em grupos sobre o que os/as alunos/as entendiam por condicionamento físico, explicado o que é condicionamento físico e falado de diferentes capacidades biomotoras. Para que os/as alunos/as descobrissem quais são as capacidades motoras, foi realizado algumas brincadeiras:

Passar “zerinho” com corda grande (ritmo).

Carregar o amigo em duplas até o outro lado da quadra (força).

Nunca três-pega pega (velocidade).

Após esses momentos, foi perguntado a turma o que foi necessário em cada atividade. Quem sentiu mais facilidade em cada atividade, com qual característica? Entender a principal característica de cada brincadeira.

Para fechar a atividade, foi realizado as atividades e vivenciado algumas capacidades físicas, e pedido que os/as alunos/as citem momentos da vida diária em que essas capacidades físicas são necessárias, como exemplo a realização de um circuito físico onde diferentes capacidades biomotoras são testadas (exemplos: corrida para velocidade, flexões para força etc.).

Procedimentos de avaliação:

Engajamento no circuito e avaliação pelos pares. Participação ativa e colaborativa nas estações do circuito proposto, demonstrando comprometimento, respeito e incentivo aos/as colegas. A avaliação pelos pares foi realizada ao final da atividade, considerando critérios como cooperação, atitude durante as atividades, respeito mútuo e cumprimento das tarefas, promovendo a reflexão crítica e a responsabilidade compartilhada no processo de aprendizagem.

Aula 4: Velocidade, Força e Resistência

Conteúdo: Velocidade, força e resistência no condicionamento físico.

Objetivo Geral: Explorar as capacidades de velocidade, força e resistência por meio de atividades práticas.

Objetivos Específicos: Compreender a importância dessas capacidades no condicionamento físico. Experimentar atividades práticas que desenvolvam velocidade, força e resistência.

Procedimentos: Explicação breve sobre as três capacidades, e discussão entre os pares, realização das atividades em estações, em formato de circuito, propondo atividades práticas específicas para cada uma:

Velocidade: Corridas rápidas de curta distância.

Força: Exercícios de peso corporal como flexões e agachamentos.

Resistência: Corrida contínua de longa distância ou atividades de longa duração.

Procedimentos de avaliação:

Procedimentos de avaliação:

Engajamento nas atividades e autoavaliação utilizando emojis (expressando sentimentos de satisfação ou dificuldade nas atividades). Os/as estudantes foram incentivados/as a participar de forma ativa, respeitosa e colaborativa das atividades propostas, demonstrando envolvimento tanto na execução da atividade quanto nas interações com os/as colegas. O engajamento foi observado através da disposição em realizar as tarefas, da atenção às orientações e do respeito mútuo durante as práticas.

Ao final da aula, foi aplicada uma autoavaliação lúdica utilizando emojis, onde cada estudante escolherá imagens que representem como se sentiu durante a atividade (ex: 😊 para “me diverti e participei bem”, 😐 para “participei mais ou menos” e 😞 para “tive dificuldades”). Essa estratégia favoreceu a expressão emocional, o autoconhecimento e o desenvolvimento da autonomia, contribuindo para a formação integral do/a estudante.

Aula 5: Ritmo, Coordenação Motora e Flexibilidade

Conteúdo: Ritmo, coordenação motora e flexibilidade.

Objetivo Geral: Desenvolver e aprimorar o ritmo, a coordenação motora e a flexibilidade dos/as alunos/as.

Objetivos Específicos: Compreender a importância do ritmo, coordenação e flexibilidade no condicionamento físico. Experimentar atividades práticas que desenvolvam essas capacidades.

Procedimentos: Discussão sobre a importância de ritmo, coordenação motora e flexibilidade. Em seguida junto aos/as alunos/as realizados alongamentos para desenvolver flexibilidade. No momento seguinte foi trabalhado em duplas, onde um/a aluno/a observava o outro realizando as atividades e fornecia feedback, propondo vivência de atividades práticas como saltos, exercícios com bolas (ritmado)-onde um aluno toca a bola para o outro no ritmo de música ou do ritmo ‘cantado’ pela docente, e coordenação motora - passes com a bola, com uma das mãos, depois com ambas as mãos, equilíbrios dinâmico e estático- andar sobre as linhas da quadra, e equilibrar-se com um dos pés.

Procedimentos de avaliação:

Engajamento e avaliação entre pares (2 grandes grupos). Essa dinâmica buscou fortalecer o engajamento dos/as estudantes, promovendo uma aprendizagem ativa e colaborativa, além de estimular o senso de responsabilidade coletiva e a escuta empática. A avaliação entre pares favoreceu o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente o desempenho dos colegas com base em critérios previamente combinados, contribuindo para uma cultura de feedback respeitoso e construtivo. Durante a realização das atividades, a turma foi organizada em dois grandes grupos, que se revezaram na observação das tarefas propostas. Enquanto os grupos participaram ativamente das atividades, um grupo (grupo A ou B) assumiu o papel também de observador, registrando aspectos como cooperação, empenho, criatividade, respeito aos combinados e incentivo aos/as colegas. Em seguida, os papéis se inverteram, garantindo que todos vivenciassem tanto a prática quanto o olhar voltado a avaliação.

Aula 6: Seminário 1

Conteúdo: Roda de Conversa e avaliação.

Objetivo Geral: Refletir sobre os conteúdos e sobre o processo avaliativo.

Objetivo Específico: Compreender os conteúdos. Refletir e analisar o processo avaliativo. Debater com colegas sobre suas percepções.

Procedimentos: Em grupos os/as alunos/as debateram sobre o assunto proposto, as vivências e decidiram em grupo qual a melhor forma de se avaliar dentro desse contexto.

Procedimentos de avaliação:

Debate com toda a turma. Ao final da aula, foi realizada uma roda de conversa com toda a turma, proporcionando um espaço coletivo de escuta, troca de experiências e construção conjunta de conhecimentos. Nesse momento, os/as estudantes foram convidados/as a compartilhar suas percepções sobre as atividades vivenciadas, expressar sentimentos, levantar dúvidas e refletir sobre os temas abordados, estabelecendo relações com o seu cotidiano, com os/as colegas e com outras atividades.

A proposta do debate aberto buscou valorizar a participação ativa de todos/as, promovendo o respeito à diversidade de opiniões, o pensamento crítico e o diálogo como ferramenta pedagógica. A professora atuou como mediadora, incentivando o aprofundamento das ideias e a construção de significados de forma colaborativa.

Aula 7: Debate sobre o Significado da GCF na Sociedade Atual e as Modalidades de GCF

Conteúdo: Ginástica e do Condicionamento Físico na sociedade contemporânea. Diferentes modalidades de GCF.

Objetivo Geral: Compreender a importância da GCF no contexto social atual.

Objetivos Específicos: Discutir a relevância e as implicações sociais da prática de GCF. Conhecer e diferenciar as diversas modalidades de GCF.

Procedimentos: Inicialmente debate com a sala após apresentação de slides sobre as modalidades de GCF na sociedade, a apresentação incluiu imagens, vídeos curtos e gráficos que retratam modalidades como a Ginástica artística, Ginástica rítmica, pilates, crossfit, yoga, Ginástica laboral, entre outras. Promoção de debate em roda de conversa sobre o papel da GCF nos dias atuais, considerando saúde: a importância do condicionamento físico para a manutenção da saúde, prevenção de doenças e melhoria da qualidade de vida; estética: o impacto das práticas de GCF na busca por padrões de beleza,

e como as questões estéticas influenciam a adesão a essas atividades; e questões culturais: Como as práticas de Ginástica e Condicionamento Físico variam de acordo com aspectos culturais e sociais, considerando, por exemplo, o papel da mídia e das redes sociais na disseminação de certos modelos de corpo e saúde. Após a apresentação, a professora organizou a turma em uma roda de conversa, em um formato que facilita o diálogo aberto e a troca de ideias entre os/as alunos/as. Nesse momento, ela foi feita perguntas provocadoras para fomentar o debate:

*Vocês praticam alguma das modalidades de GCF que foram apresentadas? Como é essa experiência para vocês?

*Na sociedade atual, qual é o papel da GCF? Vocês acham que as pessoas praticam essas modalidades mais por saúde, por estética ou por outros motivos?

*Como as questões culturais e a mídia afetam a forma como vemos o corpo e a prática da GCF?

-Apresentação das modalidades de GCF e discussão sobre seus benefícios (mentais, físicos e para saúde). Os/as alunos/as em grupos apontaram suas percepções acerca do debate, promovendo diferentes pontos de vista sobre o assunto exposto. Cada grupo foi orientado a discutir as seguintes questões:

*O que mais chamou atenção no debate sobre as modalidades de GCF?

*Quais benefícios vocês acreditam que são mais relevantes em cada modalidade de Ginástica e Condicionamento Físico?

*Vocês acham que há diferenças nos motivos pelos quais as pessoas escolhem praticar cada modalidade? Essas escolhas são influenciadas mais por saúde, estética ou cultura?

Procedimentos de avaliação:

Uso de emojis para avaliação entre pares. Ao final da atividade, os/as estudantes realizaram uma avaliação entre pares utilizando emojis, como forma lúdica e acessível de expressar suas percepções sobre a participação, o envolvimento e a cooperação dos/as colegas durante a aula. Cada aluno/a foi convidado/a a observar atentamente o desempenho de um/uma colega e, com base em critérios previamente combinados — como

envolvimento, respeito, colaboração e superação — escolheu um emoji que represente sua avaliação.

Exemplos de emojis utilizados:

😊 – Participou ativamente e colaborou com a atividade

😐 – Participou, mas poderia se envolver mais

😞 – Teve dificuldades em se engajar ou colaborar

Essa estratégia promoveu a escuta atenta, a empatia e o respeito mútuo, além de favorecer o desenvolvimento da autoexpressão e da consciência crítica, alinhando-se aos princípios da avaliação formativa. O uso dos emojis tornou o processo mais leve, envolvente e adequado à faixa etária, incentivando o protagonismo dos/as estudantes no processo avaliativo.

Aula 8: Questões de Gênero

Conteúdo: Questões de gênero relacionadas à prática da Ginástica e ao Condicionamento Físico.

Objetivo Geral: Analisar como as questões de gênero influenciam a prática de atividades físicas, especialmente a Ginástica.

Objetivos Específicos: Discutir estereótipos de gênero associados ao esporte e à Ginástica. Refletir sobre a igualdade de gênero nas práticas físicas.

Procedimentos: Foi pedido aos/as alunos/as em aula anterior que pesquisassem imagens de pessoas fortes, velozes, rítmicas, condicionadas de modo geral. Apresentação de imagens para reflexão e debate, a professora preparou uma discussão da análise das imagens se uma capacidade é mais relacionada a mulheres ou a homens, e explanou sobre igualdade de gênero no esporte. Outro material separado pela docente trouxe exemplos relacionadas ao gênero, além de questões como desigualdade de salários, preconceitos em modalidades específicas e representações midiáticas de homens e mulheres no esporte. pós a apresentação dos materiais visuais, a professora organizou uma roda de conversa para

debater as percepções iniciais dos/as alunos/as sobre o que foi exibido. A professora estimulou a discussão fazendo perguntas como:

*Por que alguns esportes são considerados mais masculinos ou femininos?

*Como vocês acham que essas expectativas de gênero afetam a participação de homens e mulheres em esportes?

*Vocês já se sentiram desencorajados/as a praticar um esporte por causa de estereótipos de gênero?

-Após apresentação discussão de gênero e atividade física, discussão em grupos sobre como o gênero influencia as práticas esportivas e Ginásticas. O grupo discutiu essas questões e tentar encontrar exemplos práticos de suas próprias experiências pessoais ou de casos que conheçam na sociedade. Para finalizar, a professora propôs uma atividade de escrita individual em que cada aluno/a respondesse a perguntas reflexivas sobre o tema:

*Como você se sentiu durante o debate sobre igualdade de gênero na atividade física?

*Qual foi o ponto que mais te surpreendeu ou que você não tinha pensado antes?

*O que você pode fazer no seu cotidiano para promover a igualdade de gênero nas atividades físicas e esportivas?

Procedimentos de avaliação:

Em grupos, criação de frases reflexivas acerca do tema. A avaliação foi realizada de forma contínua e processual, com foco na participação, reflexão e construção coletiva do conhecimento. Ao final das atividades, os/as alunos/as foram organizados em grupos e convidados a elaborar frases reflexivas acerca do tema trabalhado, relacionando os conteúdos abordados com suas vivências, opiniões e aprendizados. As frases demonstraram compreensão crítica, capacidade de síntese e criatividade na expressão das ideias.

Além disso, foi considerada a cooperação entre os membros do grupo, a escuta ativa durante os debates e o engajamento nas atividades propostas ao longo das aulas. A socialização das frases com a turma permitiu um momento de troca de perspectivas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e o respeito à diversidade de

opiniões. Como complemento, pôde ser realizada uma autoavaliação individual simples, na qual cada aluno refletiu sobre sua própria participação e aprendizado durante a aula.

Aula 9: Padrões de Beleza, Anorexia, Bulimia, Uso de Anabolizantes e Vigorexia

Conteúdo: Bulimia, anabolizantes e vigorexia. Padrões de beleza e seus impactos na saúde física e mental. Distúrbios alimentares e o uso de substâncias para o desempenho físico.

Objetivo Geral: Reflexão crítica sobre os padrões de beleza e seus impactos na sociedade e na saúde.

Objetivos Específicos: Discutir a relação entre o condicionamento físico e os padrões de beleza impostos pela sociedade. Analisar os riscos dos distúrbios alimentares e do uso de anabolizantes.

Procedimentos: A professora iniciou o tema com uma apresentação de slides que aborde, de forma didática e clara, os conceitos e implicações dos transtornos alimentares (anorexia e bulimia), da vigorexia e do uso de anabolizantes. Ao longo da apresentação, a professora fez perguntas reflexivas para os/as alunos/as, incentivando-os/as a pensarem sobre como esses problemas estão presentes no cotidiano:

*Vocês já ouviram falar de alguém que sofreu com anorexia ou bulimia? Como foi a experiência dessa pessoa?

*Por que vocês acham que as pessoas se sentem pressionadas a usar anabolizantes ou a perseguir padrões irreais de corpo?

*Vocês já notaram que muitos atletas ou celebridades falam sobre essas questões? O que vocês acham das experiências deles?

Após apresentação de slides, dividiu-se a turma em grupos e se propôs debates sobre os temas listados (anorexia, bulimia, vigorexia, uso de anabolizantes). A professora dividiu a turma em grupos pequenos (de 4 a 6 alunos/as) e distribuiu os temas para debate, sendo que cada grupo ficou responsável por um dos quatro tópicos: anorexia, bulimia, vigorexia e uso de anabolizantes. Cada grupo teve o papel de discutir o tema, abordando: O que caracteriza essa condição ou prática? Quais são as causas e fatores que levam as pessoas a desenvolverem o transtorno ou a prática? Quais estratégias ou alternativas

existem para prevenir e lidar com esses problemas? A professora deu um tempo específico (cerca de 15 a 20 minutos) para que os grupos discutissem internamente o tema designado.

Cada grupo apresentou seus argumentos e conclusões para a turma. Após o tempo de discussão, cada grupo teve de 3 a 5 minutos para apresentar suas conclusões ao restante da turma. Ao final da discussão, a professora propôs uma atividade individual de reflexão, pedindo que cada aluno/a escreva um pequeno texto sobre: Qual tema mais te impactou? Por quê? O que você aprendeu sobre as influências sociais e culturais na maneira como vemos o corpo e a saúde? Como podemos, como grupo e sociedade, promover um ambiente mais saudável em relação ao corpo e ao exercício físico?

Procedimentos de avaliação:

Engajamento nas atividades e autoavaliação. O engajamento do/a aluno/a nas atividades propostas ao longo das aulas, considerou-se sua participação, interesse pelas práticas desenvolvidas, colaboração com os colegas e respeito aos combinados e dinâmicas estabelecidas. Além disso, estimulou-se a capacidade do aluno de realizar uma autoavaliação crítica e reflexiva, reconhecendo seus avanços, identificando possíveis dificuldades e estabelecendo metas para seu próprio desenvolvimento. Esse processo de autoavaliação contribuiu para a construção da autonomia, da responsabilidade e do protagonismo no processo de aprendizagem.

Aula 10: Seminário 2 (final)

Conteúdo: Roda de Conversa e avaliação final.

Objetivo Geral: Refletir sobre os conteúdos e sobre o processo avaliativo.

Objetivo Específico: Compreensão dos conteúdos. Reflexão e análise do processo avaliativo. Debater com colegas sobre suas percepções.

Procedimentos: Em grupos debate sobre o assunto proposto e realização de um trabalho (em cartazes escrever frases) em conjunto a ser exposto na aula sobre os conteúdos aprendidos, sobre avaliação e como esta os auxiliaram na compreensão e desenvolvimento da unidade temática proposta. Discussão do projeto de modo geral e principalmente levantar as concepções dos/as alunos/as sobre avaliação em Educação Física de modo geral.

Promover reflexão através dos questionamentos: Você sabe o que é avaliação? O que você entende por ser avaliado? O que você aprendeu sobre Ginástica de Condicionamento Físico? Como você acha que a Ginástica de Condicionamento Físico pode contribuir para sua vida? Depois das aulas sobre Ginástica de Condicionamento Físico, o que de mais importante você aprendeu?

Procedimentos de avaliação:

Discussão em grupo e Considerações gerais. Discussão em grupo realizada de forma colaborativa, promovendo a troca de ideias, o respeito às diferentes opiniões e a construção coletiva do conhecimento a partir das experiências e percepções dos participantes. Durante esse momento, buscou-se estimular o pensamento crítico, a escuta ativa e a argumentação fundamentada, possibilitando uma reflexão mais ampla sobre os temas abordados nas aulas.

Considerações gerais foram elaboradas ao final da atividade com o intuito de sistematizar os principais aprendizados, destacar os pontos positivos observados durante as práticas, identificar desafios enfrentados e propor possíveis melhorias para as próximas vivências. Esse momento foi essencial para consolidar os conteúdos trabalhados e fortalecer o vínculo entre teoria e prática no processo educativo.

b) A análise temática dos dados construídos:

Os resultados da pesquisa construídos a partir do diário de campo da professora-pesquisadora foram analisados de acordo com Análise Temática (Braun; Clarke, 2019) e serão apresentados e discutidos a seguir. A partir das etapas desse método, foram construídos os seguintes temas, que serão aprofundados separadamente: percepções dos/as alunos/as sobre os processos avaliativos, demandas e processos dos instrumentos avaliativos, contribuições do processo avaliativo para o ensino da Ginástica e contribuições do processo avaliativo para discussões críticas acerca da Educação Física.

A ordem de apresentação dos temas, abaixo, está realizada de acordo com o número de incidências de seus códigos e ordem de significância dos temas tratados para a pesquisa.

b.1) Análise das aulas pela professora-pesquisadora

Durante a realização dos registros no diário de campo, foi possível refletir sobre alguns aspectos das aulas construídas, especialmente sobre a organização das estratégias pedagógicas, sua pertinência e seu desenvolvimento. Por esse motivo, alguns trechos do diário de campo foram destacados, para serem comentados e analisados.

Após o término do tempo, recolhi os cartazes que foram escritos, todos com anotações, e seguiu-se a uma discussão coletiva sobre as diferentes categorias de Ginástica, como Ginástica artística, rítmica, aeróbica, entre outras. (Aula 1)

Essa primeira aula foi muito valiosa, pois os/as alunos/as puderam expor suas ideias, foram ouvidos, trocaram ideias com seus pares, foi possível avaliar os prévios conhecimentos dos/as alunos/as sobre a Ginástica. (Aula 1)

Após uma discussão com a “chuva de ideias” de palavras sobre Ginástica, seguiu-se uma discussão sobre as diferentes categorias de Ginástica e isso foi muito importante, pois os/as alunos/as puderam ser ouvidos/as, trocando informações com seus/suas colegas, regulando seus aprendizado e conhecimento sobre o tema. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), na unidade temática de Ginásticas, são sugeridas práticas com distintas formas de organização e significados. Por tal razão, organizar a atividade em que todos/as os/as alunos/as puderam ser ouvidos/as e discutir sobre Ginástica foi de grande relevância.

Fui de mesa em mesa, erguendo os cartazes e lendo as palavras em voz alta com a turma. Durante a leitura, alguns alunos começaram a perceber que certas palavras talvez não fossem propriamente relacionadas à Ginástica, como “balé”. (Aula 2)

Nesse momento, peguei os cartazes feitos pelos/as alunos/as, ergui um a um e li em voz alta as palavras que os/as alunos/as relacionaram à Ginástica. Durante esse processo, os/as alunos/as perceberam que algumas palavras não estavam necessariamente relacionadas à Ginástica, mas com outras modalidades de atividades.

Após essa troca de ideias, foi apresentado à turma um vídeo curto sobre Ginástica de Condicionamento Físico (GCF) intitulado ‘Ginástica de Condicionamento Físico | O que é Ginástica?’, do canal: Aprendi lá, do professor Wagner Dias, com duração de cinco minutos. O objetivo ao exibir o vídeo era criar uma base conceitual para que os/as alunos/as pudessem contextualizar o conteúdo com as atividades práticas que serão realizadas nas próximas aulas. A ideia era que eles/as entendessem o que é a GCF e pudessem fazer conexões com sua aplicação em diferentes áreas. (Aula 2)

Após o vídeo, conduzimos uma discussão rápida sobre as diferenças entre a GCF e outros tipos de Ginástica, o que ajudou a consolidar o aprendizado de forma clara e concisa. (Aula 2)

(...) o vídeo servia como uma base teórica para eles compreenderem as diferentes modalidades de Ginástica e como a GCF pode contribuir em várias áreas da nossa vida. (Aula 2)

Logo após discussão e conversa com os/as alunos/as sobre as palavras relacionadas a Ginástica, foi apresentado um vídeo explicativo do YouTube sobre o que é Ginástica de Condicionamento Físico, com duração de 5 minutos. O vídeo continha animações e era bem didático quanto ao tema; a intenção era de familiarizar os/as alunos/as com o tópico proposto além de criar uma base conceitual para contextualizar, criando e fazendo conexões diversas através de uma discussão sobre GCF e outras modalidades de Ginástica, observando como a GCF pode contribuir em nossas vidas. Dá-se maior destaque às práticas corporais em suas diversas formas e significados sociais, ampliando a variedade de experiências na Educação Básica e permitindo uma compreensão mais ampla do universo cultural das atividades motoras (Brasil, 2018).

Já no final da aula, apresentei um PowerPoint com o tema 'Avaliação', a fim de explicar melhor como o processo avaliativo será conduzido no contexto, especialmente dentro da unidade temática de Ginástica. (Aula 2)

Aproximando-se o final da aula, foram apresentados aos/as alunos/as slides contendo o tema avaliação, com o objetivo de explicar melhor o processo avaliativo em geral e especialmente dentro da unidade temática da GCF. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 213),

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Dando seguimento às aulas, com jogos e brincadeiras que servem de estímulo para a reflexão individual e coletiva:

Após este momento em sala, para finalização do que será a base da avaliação, fomos para a parte prática da aula que tem por finalidade capacidades biomotoras. (Aula 3)

Começamos a aula com a brincadeira "Passar Zerinho", que é uma atividade divertida e dinâmica. Nesta brincadeira, uma corda é batida, e o objetivo dos/as alunos/as é passar por baixo dela sem serem tocados. (Aula 3)

Após esse momento de reflexão sobre a atividade um que era 'boca da baleia ou passar zerinho', demos início a segunda atividade do dia que é 'nunca três', que é

um jogo de pega-pega em que duplas de alunos/as estão sentadas pela quadra. Um "pegador" corre atrás de um "fugitivo", que, para se proteger, senta-se atrás de qualquer dupla, formando um trio. Nesse momento, o primeiro aluno/a da dupla original levanta-se e se torna o novo "pegador", reiniciando a perseguição. A brincadeira continua com essa troca de papéis, incentivando atenção e interação entre os/as participantes. (Aula 3)

Partindo para a parte prática, foram propostas duas atividades; a primeira foi “boca da baleia” ou “passar zerinho”, que consiste em bater corda e o/a aluno/a tem de passar pela corda correndo sem ser tocado por esta e a outra atividade foi “nunca três”, que é uma adaptação do pega-pega, onde o/a pegador/a corre atrás do/a fugitivo/a e este/a para se defender deve sentar-se atrás de uma das duplas que estão espalhadas pela quadra. Neste momento, o/a primeiro/a aluno da dupla vira o/a pegador/a e o/a pegador/a vira fugitivo/a, é uma brincadeira que exige agilidade e velocidade, incentivando a interação entre os/as participantes, além de ser bastante rápida. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), destaca-se que as práticas corporais no ambiente escolar devem ser ressignificadas considerando sua função social e os recursos disponíveis. Isso implica que podem ser adaptadas e modificadas dentro do contexto escolar, assim como no contexto a seguir:

Começamos o exercício, e todos/as participaram ativamente, compreendendo a importância de sincronizar o passe da bola com o ritmo das palmas. O ambiente ficou descontraído e colaborativo, com os/as alunos/as se esforçando para manter o ritmo e se divertindo ao tentar acertar a marcação. (Aula 5)

Nesta atividade o exercício era o de passar a bola fazendo-a tocar o chão no mesmo ritmo das palmas que eu marcava, ou seja, ritmado, inicialmente a atividade deveria ser realizada com ambas as mãos, depois para aumentar o nível de dificuldade seria realizado apenas com uma das mãos, o passe e a recepção seriam também realizados conforme instrução, apesar das dificuldades apresentadas, os/as alunos/as desenvolveram bem a atividade, onde tudo ocorreria de forma adequada. Taffarel (2016) cita que a metodologia crítico superadora visa não apenas desenvolver aspectos físicos nos/as alunos/as, mas que através delas os/as alunos/as possam desenvolver e articular aspectos físicos, culturais e sociais.

Expliquei que, naquele dia, faríamos algo um pouco diferente: um bate-papo reflexivo sobre as aulas até aquele momento, focando não apenas nas práticas que realizamos, mas também em conceitos e no entendimento que cada um construiu sobre a Ginástica. (Aula 6)

Nesta aula, foi proposta uma roda de conversa sobre os conteúdos e práticas que os/as alunos/as vivenciaram até aquele momento. Organizei a sala de forma que favorecesse o diálogo entre os/as alunos/as, pedi que eles/as virassem as carteiras para o centro da sala formando um semicírculo, assim todos/as poderiam participar diretamente da roda de conversa. Iniciei a conversa com os/as alunos/as lembrando das aulas até aquele momento, realizando perguntas que os/as fizessem lembrar e opinar sobre o vivenciado até então, assim eles/as puderam partilhar suas percepções e experiências com todos/as os/as participantes. A roda de conversa é um importante instrumento tanto para a pesquisa quanto para os/as participantes refletirem sobre o tema proposto. Sobre isso discorrem Moura e Lima (2014, p. 99),

É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

A seguir, diferentes modalidades de Ginásticas e sua contextualização na sala de aula:

Em seguida à apresentação dos slides sobre o tema com imagens diversas sobre Ginástica rítmica, artística, pilates, crossfit, yoga, Ginástica laboral entre outros, bem com rápidas definições sobre tais, foi promovido um debate em sala sobre a apresentação com algumas questões norteadoras. (Aula 7)

A aula teve início com os/as alunos/as dispostos/as em um círculo, com as carteiras voltadas para o centro da sala, de modo que todos pudessem ver a TV. Em seguida, iniciou-se a apresentação de slides, que abordava o significado da GCF na sociedade contemporânea e as diferentes modalidades de Ginástica. Após a apresentação de slides sobre o tema, foi iniciado um rápido debate com toda a sala sobre o conteúdo exposto, e foi realizado algumas questões para reflexão tais como: “Você já praticou ou pratica alguma das modalidades que foram apresentadas?”, “Como foi essa experiência para você?”, “Qual é a importância da GCF na sociedade atual?”, “Na opinião de vocês, as pessoas se dedicam a essas modalidades mais por questões de saúde, estética ou por outros motivos?”, “De que maneira as influências culturais e a mídia moldam nossa percepção sobre o corpo e a prática de GCF?”.

Nesse primeiro momento o debate foi entre todos/as, mas a partir das questões norteadoras a sala foi dividida em dois grupos, em que os/as integrantes puderam dar suas

impressões e opiniões e outras questões direcionadoras foram propostas, tais como: “O que mais te impressionou durante a discussão sobre as modalidades de GCF?”, “Quais benefícios vocês consideram mais significativos em cada uma dessas modalidades?”, “Vocês acreditam que existem diferenças nas razões que levam as pessoas a escolherem praticar cada modalidade?”, “Essas decisões são mais influenciadas por questões de saúde, estética ou fatores culturais?”. Ao final da aula foram desenhados emojis na lousa para que eles/as avaliassem um/a de seus/suas colegas a escolher; a maioria dos votos foi na “carinha feliz”.

A sistematização do conhecimento sobre Ginástica na Educação Física escolar envolve a organização e o ensino estruturado dos fundamentos de cada modalidade, como GCF, Ginástica para Todos, Ginástica de Trampolim, Ginástica Aeróbica, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática, Ginástica Artística, entre outras e cada uma apresenta características e técnicas específicas que devem ser abordadas de forma adequada ao contexto educativo (Pereira; Junior; Passos; Brolo; Oliveira; Bergamo; Andrade, 2024). Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a unidade temática de Ginástica estabelece competências e habilidades voltadas ao desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Seu enfoque vai além da simples execução de movimentos, abrangendo também a consciência corporal, a expressividade, a criatividade e a compreensão histórica e cultural das diversas modalidades Ginásticas.

Na aula seguinte, foi debatido tema de conceito de gênero e como este é construído socialmente:

Para estimular a participação, comecei com uma breve apresentação sobre o conceito de gênero, discutindo como ele é construído socialmente e como impacta as práticas e relações na Educação Física. Abrimos, então, para uma discussão em grupo, na qual os/as alunos/as puderam compartilhar suas percepções e vivências relacionadas ao tema. Eles/as também foram incentivados/as a refletir sobre como os estereótipos de gênero afetam a prática esportiva e o comportamento em grupo, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa. (Aula 8)

Esta aula foi sobre discussões de gênero nas aulas de Educação Física, iniciando a aula discutindo sobre esse conceito e como ele é construído socialmente. Em seguida, foi aberto para que os/as alunos/as participassem partilhando suas percepções sobre o tema, sendo estimulados/as a refletir sobre estereótipos e seu impacto na prática de atividade físicas. Para enriquecer a conversa, comecei perguntando se alguém na sala já se sentiu desmotivado/a a participar de alguma atividade física por causa de estereótipos ou

preconceitos, viabilizando o debate para uma visão mais inclusiva e respeitosa sobre o tema. Para encerrar, solicitei que pensassem sobre como essas perspectivas restritivas podem impactar a autoconfiança e o desempenho de cada um/a, além de como a aula de Educação Física pode servir como um ambiente para fomentar a igualdade e o respeito.

No âmbito da Educação Física escolar, as relações de gênero produzem - emaranhadas a outros fatores, como força e habilidade - uma trama de exclusões e negociações que interferem no acesso à participação nas aulas. Como consequência, as relações de gênero têm gerado distintas oportunidades de participação e de aprendizagem nas aulas de Educação Física (Martins; Vasquez; Mion, 2022, p.02).

As conclusões dos/as alunos/as foram que todos/as devem participar de forma igualitária nas atividades propostas, com o objetivo de se apropriarem dos conteúdos e conhecimentos ali repartidos. Sobre isso, discorrem Pires e colaboradores (2022), o foco está em promover a valorização do processo de ensino, assegurando que tanto meninas quanto meninos tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver por meio das atividades nas aulas de Educação Física Escolar.

Para dar continuidade às aulas, os temas debatidos foram distúrbios alimentares e padrões de beleza, como segue no contexto a seguir:

Nesse interim, os/as alunos/as puderam fazer pesquisas nos tablets que os grupos receberam, escolheram definições sobre o tema, imagens, formas e meios de tratamentos. (Aula 9)

Após a finalização, os registros seriam coletados para avaliação e poderiam servir como ponto de partida para futuras discussões ou apresentações em sala. Transcorridos os 15 minutos destinados à discussão em grupo, solicitei que os/as alunos/as organizassem suas conclusões por escrito em uma folha de sulfite. Este registro deveria conter o nome de todos/as os/as integrantes do grupo e refletir as ideias debatidas coletivamente sobre o tema. (Aula 9)

Iniciei a aula e organizei-os/as em grupos, distribuindo os/as integrantes de maneira aleatória para que ficassem grupos bem heterogêneos, para favorecer a troca de ideias e impressões. Em seguida a formação desses grupos, foi dado a eles/as a introdução de temas sensíveis tais como bulimia, vigorexia e anorexia, para que debatessem posteriormente. Para fornecer um contexto, mostrei uma série de slides com definições concisas de cada condição, acompanhadas de imagens ilustrativas que ajudassem na compreensão e estimulassem uma reflexão inicial.

Após esse início, os/as alunos/as puderam pesquisar nos tablets e/ou celulares definições do tema que seus grupos iriam debater, imagens e meios para tratamento. Os/as

alunos/as ficaram empolgados/as com a pesquisa. A atividade principal seria a do grupo dialogar entre si sobre o tema proposto a eles/as e registrar suas reflexões em uma folha sulfite contendo as impressões do grupo. As conclusões dos/as alunos/as foi a de que a mídia influencia fortemente as pessoas a seguirem padrões impostos e isso leva muita gente a adoecer e necessitar de ajuda médica. É evidente que, com a ampla presença das diversas mídias na maioria dos lares, as escolhas de crianças e adolescentes são cada vez mais impactadas por anúncios, seja por meio da televisão ou de pequenos jogos na internet (Santos et al, 2019). A identificação precoce e a realização de uma abordagem terapêutica adequada são essenciais para o tratamento eficaz e a evolução clínica dos transtornos alimentares (Santos et al, 2019).

Após registros, foi requisitada uma apresentação, como mostra o trecho a seguir:

Ao término do período de 15 minutos destinado à elaboração das reflexões nos cartazes, solicitei que cada grupo se preparasse para apresentar suas ideias à turma. (Aula 10)

Nesta aula, a intenção era falar sobre avaliação e sua capacidade formativa. Para tanto, solicitei que os/as alunos/as formassem grupos para que aprofundassem a discussão. O objetivo era discutir o papel da avaliação no processo de ensino como uma ferramenta que pode orientar e melhorar o aprendizado. Realizamos um debate geral, em que todos/as puderam ouvir e compartilhar suas ideias e cada grupo recebeu uma cartolina para escrever suas reflexões sobre o tema. Algumas questões norteadoras foram colocadas, tais como “Você tem ideia do que significa avaliação?”, “O que você compreende sobre o ato de ser avaliado?”, “Quais lições você tirou da GCF?”, “De que maneira você acredita que a GCF pode impactar a vida?” e “Após nossas aulas sobre GCF, qual foi a principal lição que você aprendeu?”.

Após as colocações iniciais junto à turma, foi dado seguimento para o fechamento:

Ao término do período de 15 minutos destinado à elaboração das reflexões nos cartazes, solicitei que cada grupo se preparasse para apresentar suas ideias à turma. (Aula 10)

Esse momento de fechamento foi importante para consolidar o aprendizado e reforçar a relevância de práticas avaliativas mais inclusivas e significativas. (Aula 10)

Após um período de quinze minutos para a elaboração das reflexões nas cartolinas, solicitei que os/as alunos/as escolhessem um/a representante do grupo para apresentar suas

impressões ao restante da turma. O tempo de apresentação foi de cinco minutos. Segundo Moura, Lima (2014, p. 100),

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização.

Esse momento é importante pois ele ajuda a consolidar o aprendizado, e reforça a importância de práticas avaliativas mais inclusivas e significativas para os/as alunos/as.

b.2) Percepções dos/as alunos/as sobre os processos avaliativos

O segundo tema de análise dos dados construídos diz respeito ao modo como os/as alunos/as perceberam os processos avaliativos durante as atividades.

Foi visível o envolvimento coletivo, com todos/as os/as alunos/as participando ativamente, seja na contribuição de ideias, seja na construção dos cartazes, consegui perceber que os/as alunos/as procederam de forma a serem protagonistas da atividade, tornando o conhecimento mais facilitado e mais prazeroso. (Aula 1)

Os/as alunos/as/as deram suas opiniões acerca das palavras e muitos/as acharam interessante e empolgante esse tipo de atividade. (Aula 2)

O envolvimento dos/as alunos/as nas atividades é algo muito importante para se destacar, pois os/as alunos/as se apropriaram dos processos de compartilhamento de saberes. Nas aulas propostas, os/as alunos/as participaram contribuindo com ideias, opiniões e na sugestão para a construção dos cartazes. Esta ação possibilitou uma construção do conhecimento mais crítica, uma vez que partiu deles/as a compreensão e a disseminação do conteúdo exposto. Assim, desenvolveu-se um processo que está de acordo com o indicado pela BNCC (2018), ao afirmar que a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do aprendiz ao longo de todo o processo de ensino e aprendizado.

Demo e Siva (2020) citam que, na visão da BNCC (2018), o protagonismo estudantil possui duas dimensões complementares: possibilita que os/as estudantes, guiados/as pela motivação intrínseca, assumam o papel de autores/as no processo de aprendizado e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento de suas competências socioemocionais, formando-os/as como indivíduos e cidadãos/cidadãs.

Segundo Boggino (2016), ver o ensino como um conjunto de intervenções pedagógicas voltadas para que os/as alunos/as adquiram aprendizagens significativas é importante. Logo, esses momentos de compartilhar informações, discutir e debater geram

aprendizagens significativas para todos/as os/as participantes do processo, colaborando para um ensino mais eficaz e sadio, com um aspecto crítico e formativo. Esse aspecto ficou claro ao observarmos a participação ativa dos/as alunos/as em resposta ao incentivo a discussão de questões gerais acerca do tema e dos debates que surgiram nos grupos, fomentando o envolvimento dos/as estudantes na atividade colaborando para uma melhor estruturação da tarefa.

Mas, em se tratando de avaliação, dúvidas sempre surgem, pois é um momento reflexivo e é natural que apareçam questões de como tornar esse momento algo significativo e potente. O trecho a seguir demonstra uma dúvida quanto a autoavaliação:

E surgiu uma pergunta de um dos/as alunos/as, “o que é pra escrever, dona?”; eu disse, “autoavaliação é quando você descreve como você se desenvolveu até esse ponto, como exemplo o dia de hoje, o que você desenvolveu em aula, em que você contribuiu com seu grupo, quais pontos fortes você destaca, e quais você pode melhorar?”. O aluno sentiu-se aliviado por entender o que para ele parecia um obstáculo. (Aula1)

Sobre tais dúvidas, discorre Dias (2015), de que as intenções do ato avaliativo devem ser percebidas pela pessoa avaliada. Logo, podemos dizer que talvez seja o mais importante seja que o/a aluno/a possa identificar os problemas e avanços que ocorrem no processo de ensino e aprendizado ou diagnosticar o nível de apreensão do conhecimento discutido/tematizado naquele momento pelo/a aluno/a. No recorte apresentado, percebe-se a importância de se observar todo o processo como parte da autoavaliação pelo/a aluno/a, e, com isso, refletir sobre o andamento do processo de ensino e aprendizado. O objetivo se torna claro e o/a aluno/a sente-se mais participante do processo, por entender e também fazer parte dele.

(...) alguns/algumas alunos/as, com curiosidade, me perguntaram se continuaríamos com a atividade anterior envolvendo os cartazes. (Aula 2)

O aluno C., empolgado perguntou: “prof. hoje iremos falar sobre Ginástica, avaliação, o que prof.?”. Fiquei feliz com o entusiasmo dele, pois antes mesmo de respondê-los, outros/as alunos/as também fizeram o mesmo questionamento. (Aula 9)

Os trechos acima mostram que, neste momento, os/as alunos/as demonstraram curiosidade ante a atividade, pois queriam saber se continuaríamos com a dinâmica de palavras envolvendo a Ginástica e seu universo. Essa curiosidade é algo propício, pois estimula os/as alunos/as a participarem da atividade, tendo um maior envolvimento junto aos processos que envolvem a aula e os objetivos da aula.

Para criar um ambiente escolar voltado para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, acredita-se que isso ocorre por meio da curiosidade científica dos/as alunos/as. Quando genuinamente interessados/as, os/as estudantes são conduzidos ao centro do processo de construção do conhecimento, orientando assim o seu próprio raciocínio (Da Silva et al, 2018).

Depois, abrimos uma discussão para definir os parâmetros de critérios avaliativos na opinião e na percepção dos/as alunos/as. Essa prática é fundamental para engajá-los/as e torná-los/as parte do processo avaliativo. Durante a conversa, os/as alunos/as expressaram suas ideias e sugestões, destacando que consideram os movimentos, a agilidade e a concentração como critérios essenciais para avaliação. Além disso, também mencionaram a importância de identificar o que pode ser melhorado, promovendo uma reflexão sobre seu próprio aprendizado. (Aula 3)

Neste momento, foi definido junto aos/as alunos/as os critérios que seriam utilizados para avaliação em suas percepções e seus entendimentos, a partir de três aspectos considerados por todos/as como importantes para se avaliar: a execução dos movimentos, a agilidade nesta execução e a concentração na atividade. Além disso, os/as alunos/as destacaram a importância de realizar constantemente uma autoanálise. Smole (2017) diz que a autoavaliação oferece ao/à aluno/a a chance de compreender o contexto e de criar uma postura mais autônoma.

Entendemos por regulação da aprendizagem todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem. Ao falarmos numa ação sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende. Assim, todo e qualquer ato de regulação tem necessariamente que passar por um papel ativo do aluno. (Santos, 2002, p.01)

Como citado, pode-se perceber a importância do papel do/a aluno/a como sujeito central de seu aprendizado no ato avaliativo, que não deve ser visto como algo a parte, mas sim como um processo integrador da aprendizagem. Os/as alunos/as devem se perceber como protagonistas da própria aprendizagem, participando ativamente, compartilhando ideias e sugestões, e transformando a sala de aula em um ambiente de diálogo entre eles/as e os/as professores/as (Santos, 2010). Esta situação também foi observada durante a pesquisa e pôde ser comprovada pelo trecho a seguir, ocorrido após atividade de autoavaliação realizada com emojis.:

A reação foi muito positiva, pois a novidade de utilizar emojis trouxe um elemento lúdico que gerou bastante entusiasmo e expectativas, sendo algo que eles/as ainda não haviam experimentado em aulas anteriores. (Aula 4)

Assim, ficou comprovado que, neste grupo de alunos/as, a utilização de uma nova forma avaliativa tornou os/as alunos/as entusiasmados/as com a novidade, pois não tinham tido contato com essa forma diferente de avaliação. A descrição da atividade, que pode ser observada nos trechos a seguir, ressalta que a proposta gerou discussão entre a turma, que pôde se analisar também de acordo com a opinião sobre desempenho dos/as colegas e desses/as sobre cada um/a:

Pegamos o cartaz com os emojis para a autoavaliação, e expliquei que deveriam escolher o emoji que melhor representasse como se sentiram ao longo das atividades, levando em conta seu esforço e como perceberam seu próprio envolvimento nas atividades. Eles/as prontamente se envolveram na atividade, selecionando o emoji que achavam mais adequado às suas experiências do dia, conversando com os/as colegas sobre como se sentiram e sabendo como eles/as também se sentiram. (Aula 4)

O aluno J. explicou que, para ele, essa era a forma mais simples e direta de expressar sua opinião sobre o conteúdo do dia e o próprio aprendizado, reforçando que o uso dos emojis facilitava a autoavaliação e promovia um retorno sincero sobre as atividades. (Aula 6)

Ao final dos debates, desenhei emojis na lousa, e pedi que eles/as mesmos/as avaliassem um/a colega naquela atividade desenvolvida no dia, a maioria escolheu a “carinha feliz”. (Aula 7)

De acordo com Padilha (2021, p. 03), “emoji é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa.” Nesta atividade, os/as alunos/as deveriam escolher um emoji que melhor representasse suas percepções ao longo da atividade; em suma, o emoji “feliz” foi o mais votado, logo o escolhido entre os/as alunos/as. Para Dolci e Gileno (2023), avaliar de forma participativa significa focar o progresso do/a aluno/a ao longo de um período, bimestre ou período letivo.

Perguntei, então, o que achavam de tudo que aprendemos até ali e se sentiam que haviam compreendido os conteúdos. No começo, houve um momento de silêncio; parecia que estavam refletindo sobre como responder. Após alguns segundos, a aluna M. tomou a iniciativa e comentou que havia entendido o conteúdo e que tinha gostado das aulas, o que parecia motivar outros/as a compartilharem suas opiniões. Perguntei, então, sobre suas percepções gerais, e alguns/algumas alunos/as comentaram que achavam a Ginástica interessante e divertida. (Aula 6)

Outro aspecto de destaque na análise dos dados construídos pela pesquisa foi o aumento da percepção dos/as alunos/as sobre a complexidade do processo avaliativo, como observado no trecho a seguir:

Ao indagar sobre o processo avaliativo, obtive respostas muito satisfatórias. A aluna M.L. disse: “avaliar é muito difícil ‘prô’, perceber o outro é complicado, e avaliação é diferente de teste”. O aluno J. complementou dizendo que avaliar a si também é complicado, na percepção dele. (Aula 6)

Ao compreender que avaliar a si e ao/à outro/a pode ser um processo complexo, a aluna tomou a consciência de suas ações e atividades, que perpassam múltiplos conhecimentos e variadas habilidades. Isso pois, segundo Santos (2002), a avaliação é um processo de metacognição, através do qual o próprio indivíduo toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade. Logo, o/a aluno/a toma consciência desse processo e da sua relação com o conhecimento através de um processo interno, interiorizando e apropriando-se de saberes próprios.

Um ponto importante foi o entendimento do processo avaliativo na apropriação dos conteúdos, como observado a seguir:

Para esclarecer essa distinção, questionei se participar ativamente do processo de avaliação e entender suas etapas ajudava na apropriação dos conteúdos. Observando suas respostas, notei que a turma estava dividida: metade disse que sim, que o processo ajudava, enquanto a outra metade preferiu se abster de responder. A aluna M., porém, contribuiu com uma visão interessante, dizendo: “ajuda porque você faz parte da aula e da avaliação do que aprendeu”, mostrando que já compreendia o valor da avaliação como um elemento integrado ao aprendizado. (Aula 6)

A média das “autoavaliações” foi 7, a maioria se atribuiu essa nota. Perguntei o porquê e a maioria disse que entende que poderiam ser mais participativos/as ou colaborativos/as dentro de seus grupos. Contextualizando sobre avaliação, quando foram questionados sobre se a compreensão do processo avaliativo os/as auxiliara a entender o conteúdo das aulas, a resposta unânime foi “sim”, que entender os processos avaliativos os/as ajudaram na participação e na aquisição dos conteúdos discutidos e vivenciados nas aulas. (Aula 9)

Sobre a impressão comentada pela aluna na citação, Araújo (2015) diz que usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo ensino e aprendizado é fazê-lo com um propósito formativo. De acordo com Boggino (2016) a avaliação é parte do processo de ensino, trazendo benefícios pois permite ações pedagógicas que estejam alinhadas as necessidades e capacidades dos/as alunos/as.

Neste sentido, de forma a ampliar as possibilidades de impulsionar essa interpretação por parte dos/as alunos/as, usando os processos avaliativos como meios para

fomentar debates/discussões, foram elaboradas questões em uma aula de Ginástica que promovesse a reflexão dos/as alunos/as:

Essas perguntas serviram como base para um breve debate, em que a maioria respondeu que não pratica e nem praticou nenhum tipo de Ginástica (exceto na escola). Na sociedade atual, a Ginástica deveria ser para todos/as que buscam “ter saúde” (fala de um aluno) e praticamente todos/as os/as alunos/as responderam que as pessoas praticam Ginástica por estética apenas, e que as mídias tentam influenciar as pessoas a buscarem “Ginástica” nas academias. (Aula 7)

Após algumas perguntas sobre diversos tipos de Ginásticas e suas características, grande parte dos/as alunos/as respondeu que não pratica nenhuma a não ser no espaço escolar. Historicamente, essa atividade desempenhou um papel importante na transformação e no impacto dos hábitos cotidianos da população (Gaio; Villas Boas, 2021). A Educação Física é um meio educativo importante que promove o desenvolvimento integral do ser humano, beneficiando corpo e mente, além de contribuir para a formação cidadã. Assim, nas aulas de Educação Física contemplar diversos temas é de grande relevância para integrar os/as alunos/as na cultura corporal de movimento (Costa; Macías; Faro; Matos, 2016). Com base nessas informações, pode-se perceber o quanto abordar diversos temas é importante, como segue nos trechos a seguir:

Esse questionamento despertou mais participação, e surgiram alguns exemplos como a ideia de que meninas “não devem” se envolver em esportes de contato intenso e de que meninos “não deveriam” praticar modalidades vistas como femininas, como a Ginástica. (Aula 8)

Algumas frases escritas pelos/as alunos/as: “O esporte deve ser para todos, independente de gênero”, “Homens ganham mais que mulheres pelo mesmo trabalho”, “Homens e mulheres ganham salários diferentes e isso é errado”, “Gênero não define a capacidade”. (Aula 8)

Após um questionário sobre gênero e esportes, os/as alunos/as demonstraram maior participação no debate. A divisão de gênero nas práticas corporais evidencia que a diferença biológica entre homens e mulheres tem sido usada como referência, resultando em desigualdades nas oportunidades, no acesso a espaços e na sociabilidade de determinados gêneros no ambiente escolar (Leite; Chiés, 2023). Estimular a participação de todos/as é importante; neste caso, fora realizado através de um conjunto de questões sobre questões de gênero. De acordo com Araújo (2017), na avaliação existe um propósito claro quanto à sua utilização, que é a melhoria do aprendizado. Neste caso, como pode-se observar, o objetivo de participação e de debate acerca das questões fora alcançada. Nesse

processo, é importante a efetiva participação dos/as alunos/as, pois estas regulam o desenvolvimento da atividade e do aprendizado.

(...) a aluna L. relatou “se sentir muito ansiosa nos momentos de provas” ou a preferência por métodos avaliativos mais dinâmicos e participativos, tal como a aluna I. que disse que gostou muito da “avaliação feita pelas carinhas (emojis) realizada em aulas anteriores”. Outros relatos trouxeram a importância de a avaliação ser contínua e dialogada, assim como o aluno W. que disse que “se sentiu bem melhor quando a prof. explicou que a avaliação não era apenas aquela realizada em folhas pré-estabelecidas como eles/as estavam acostumados/as e ampliou as diversas formas avaliativas para eles/as”, demonstrando assim, que alguns/as alunos/as já tinham uma visão mais crítica sobre o tema. (Aula 10)

As conclusões dos grupos foram: “Avaliar é o ato de avaliar algo, que alguém está analisando características minhas”; “Avaliar alguém ou algo, é um processo em que algo é analisado”; “Serve para investigar o processo de aprendizagem, que teve suas capacidades avaliadas”. Outras respostas a pergunta: Depois das nossas aulas sobre GCF, o que de mais importante você aprendeu? “Corda, nunca três”; “A fazer exercício para melhorar a saúde”; “A ter coordenação motora e desenvolvimento mental”; “Melhorar as capacidades físicas”. A média das notas de autoavaliação foi de 7,5. (Aula 10)

Segundo Silva, Pinto e Briskievicz (2021), avaliar o processo de ensino e aprendizado é um importante processo contínuo e deve propiciar aos/as estudantes avanços progressivos e qualitativos. Neste relato, o aluno trouxe a importância de uma avaliação mais crítica, quando relatou estar mais confortável quando entendeu que avaliação não era apenas aquela que eles/as realizavam em “uma folha”, mas que era um processo diverso. Desta forma, o/a aluno/a teve uma visão mais crítica sobre o tema. Essa abordagem crítica da Educação está diretamente ligada à formação cidadã, pois tem como objetivo preparar os indivíduos para analisar e refletir sobre a realidade em que vivem, incentivando o pensamento autônomo e questionador (Ferreira, 2019).

Nos recortes a seguir, vê-se sobre contribuições do processo avaliativo:

Essa prática de observação mútua fortalece o aprendizado colaborativo, pois permite que compartilhem *feedbacks* construtivos, promovendo um ambiente de apoio e crescimento. Assim, a atividade não só diverte, mas também ensina lições valiosas sobre cooperação, autoconhecimento e habilidades motoras. (Aula 3)

Após uma breve introdução sobre o que iríamos trabalhar, o aluno C. levantou a mão e perguntou sobre a avaliação para aquela aula. Respondi que, para este dia, a avaliação seria baseada no engajamento nas atividades e em uma autoavaliação diferente, usando emojis para que eles/as expressassem como se sentiram ao longo das atividades. (Aula 4)

De acordo com Santos e Kroeff (2018), oferecer *feedback* se destaca como um recurso fundamental para a autorregulação daqueles/as que estão em um contínuo processo

de aprendizado. Assim, a atividade mostra-se não apenas lúdica, mas valiosa para vários aspectos do aprendizado, como cooperação e autoconhecimento. Segundo Silva e Lopes (2017), o *feedback* refere-se a dados sobre o processo de aprendizagem que os/as professores/as oferecem aos/as alunos/as, conhecido como *feedback* professor/a-aluno/a, e também as informações que os/as alunos/as compartilham com os/as professores/as, chamado de *feedback* aluno/a-professor/a, com o objetivo de aprimorar o aprendizado. O *feedback* desempenha um papel importante no processo educativo, pois estabelece uma via de comunicação entre professores/as e alunos/as. Essa troca de informações não apenas ajuda a identificar áreas que precisam de melhoria, mas também reforça o que está sendo aprendido de forma eficaz. Ao promover um diálogo aberto, o *feedback* contribui para um ambiente de aprendizado mais colaborativo e dinâmico, onde todos/as têm a oportunidade de crescer e se desenvolver.

A seguir, são vistas colaborações sobre o processo avaliativo por parte dos/as alunos/as:

Para essa avaliação, cada grupo definiu critérios próprios, refletindo sobre o que consideravam importante observar no desempenho dos/as colegas – como atenção ao ritmo, controle nos movimentos e a capacidade de adaptação às atividades. Dessa forma, além de praticarem as habilidades físicas, eles/as também exercitavam a percepção crítica e a cooperação. (Aula 5)

Consegui observar que no interim da primeira aula até essa, os/as alunos/as tiveram um salto na forma de falar sobre si e sobre seus/suas colegas, as formas de avaliação propostas ensejaram numa maior percepção de si e de seus pares, originando uma participação mais leve e sem medos de não atender a expectativa, porque eles/elas entenderam que o mais importante é o respeito e aceitar que todos/as podemos participar. Mesmo que tenhamos algumas limitações, a Ginástica, é sim, para todos/as. (Aula5)

Após algumas aulas, os/as alunos/as entenderam como participar do processo avaliativo, começaram a entender que ser avaliados/as ou avaliar é um processo, um caminho, e que se apropriar dele ajuda na compreensão do que se está sendo requisitado. De acordo com Silva e Lopes (2017), a avaliação formativa, diferentemente da somativa, analisa o progresso individual dos/as alunos/as em relação aos objetivos de aprendizagem, concentrando-se em entender o que e como os/as alunos/as compreendem os conteúdos durante todo o processo educativo. A avaliação é uma ferramenta valiosa no processo educativo, pois permite que professores/as identifiquem as necessidades e dificuldades dos/as alunos/as ao longo do aprendizado; em outras palavras, não só o/a docente como o/a próprio/a aluno/a percebe sua necessidade e evolução, assim também promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e responsivo. Isso contribui para um

desenvolvimento mais eficaz, pois os/as alunos/as recebem orientações contínuas que os/as ajudam a avançar em sua caminhada de aprendizado.

A seguir, observações sobre a diferença entre processo avaliativo e aplicação de testes foram registradas no diário de campo:

Durante a conversa, percebi que muitos/as alunos/as ainda confundiam o processo avaliativo com a simples aplicação de testes. (Aula 6)

Como ainda é de costume, ao citar avaliação, alunos/as confundem o processo avaliativo com a aplicação de testes. Silva e Lopes (2017) citam que este é um tipo de avaliação que foca nos resultados educacionais e está essencialmente ligada à função de classificar e validar os conhecimentos adquiridos. Essa abordagem resulta na ordenação dos/as alunos/as, atribuindo-lhes uma posição em uma escala específica, conhecida como avaliação somativa. É neste molde que alunos/as confundem com o processo avaliativo, que tem a finalidade de regular o processo de ensino e aprendizado, possibilitando verificar se os/as alunos/as estão fazendo os avanços desejados e identificando as estratégias necessárias para alcançar os objetivos de aprendizado estabelecidos, caracterizando-se avaliação formativa.

Ao final, abri um espaço para que todos/as opinassem sobre as formas de avaliação que já haviam experimentado até então, perguntando qual consideravam mais relevante ou mesmo sugerindo ideias de como gostariam que fossem avaliados no futuro. Essa abertura gerou um ambiente de participação ativa, e, quase de forma unânime, a turma escolheu a avaliação por emojis como a mais eficaz e significativa. (Aula 6)

No fim da aula, fora aberto espaço para que os/as alunos/as opinassem sobre qual tipo de avaliação consideram mais relevante e como gostariam de ser avaliados/as no futuro. Os/as alunos/as responderam que a avaliação através de emojis era considerada a mais eficaz na concepção deles/as, pois esta avaliação para eles/as é a que mais atende as necessidades da turma, facilita a expressão de percepções em relação à aula e em relação a si próprio/a, além de ter mais interatividade entre o instrumento em si e o/a aluno/a. Além disso, o uso dos emojis tornou o momento avaliativo mais atrativo e menos intimidante, promovendo um ambiente mais acolhedor para a autoavaliação e incentivando uma participação mais honesta e engajada no processo.

b.3) Demandas e processos dos instrumentos avaliativos

A seguir, o tema discutido demonstra a relevância do tópico para a construção da análise, trazendo indícios e evidências das demandas apontadas em sala de aula.

Uma aluna perguntou “o que é chuva de ideias?” e eu prontamente expliquei para ela e para toda a sala, usando café da manhã como exemplo: “o que vem à mente quando cito a frase café da manhã?”, daí eles disseram, “bolo, café, pão, manteiga, leite, etc...” anotei todos na lousa e disse: “viu como as ideias ‘chovem’ quando pensamos nela?” e assim foi. Mas agora o tema era outro, a Ginástica, tão “saboroso” como o “café da manhã”. (Aula 1)

Ao ouvir a resposta, o aluno fez um gesto de “joinha” com o dedão, confirmando que havia entendido a explicação. Esse tipo de *feedback* gestual simples mostra que o conteúdo foi compreendido e isso facilita a comunicação entre os/as participantes. Com relação aos conteúdos, auxilia saber se há compreensão, pois, facilita a apropriação do conhecimento pelos/as alunos/as. (Aula 2)

Nestes recortes, é possível perceber que, como informam Santos e Kroeff (2018, p. 29), o *feedback* é “um dispositivo para a promoção de aprendizagem, autonomia e responsabilidade no aluno”. Segundo Fluminham e Arana (2013), o *feedback* formativo é qualquer informação oferecida ao/a aluno/a em resposta a suas ações, através de diversos meios, com o intuito de instigar sua percepção, ação e cognição, facilitando o aprendizado e promovendo seu desenvolvimento. Logo, é fundamental estabelecer um espaço no qual o/a aluno/a se sinta à vontade para corrigir seus equívocos, ter suas dúvidas dirimidas, sem receio de punição, pressão ou desvalorização, priorizando sempre o aspecto formativo do processo (Oliveira; Senger, 2014).

Este espaço de construção deve ser respeitado por todos/as os/as que participam do processo; assim, os/as alunos/as podem comparar ideias e contribuir para seus desenvolvimentos, como segue nos trechos a seguir:

Durante essa fase, os/as alunos/as puderam comparar suas ideias iniciais com os novos adquiridos, enriquecendo o entendimento sobre a diversidade presente no universo da Ginástica. (Aula 1)

Por fim, foi solicitado que os/as alunos/as realizassem uma autoavaliação, refletindo sobre o que aprenderam e como contribuíram para as discussões do grupo. Escrevi na lousa que a anotação poderia ser no caderno, para se autoavaliarem sobre a atividade do dia. (Aula 1)

Pedi que o/a observador/a prestasse atenção nos movimentos do/a colega, analisando como se posicionava, como reagia à corda e quais estratégias utilizava para evitar ser tocado/a. Além de observar o/a outro/a, enfatizei a importância de também se observar ou se autoavaliar. Falei sobre como essa reflexão sobre suas próprias ações e reações é valiosa para o desenvolvimento

pessoal e motor. Ao se autoavaliar, cada aluno/a pôde identificar áreas em que precisava melhorar, como a agilidade, a coordenação e a capacidade de antecipar movimentos. (Aula 3)

Após observar as anotações dos/as alunos/as para que posteriormente comparassem as ideias iniciais com os adquiridos sobre Ginástica, foi solicitado que os/as alunos/as anotassem no caderno sua autoavaliação, exercendo a autorreflexão e autocrítica, num momento formativo mais desafiador aos/as alunos/as. A avaliação formativa tem o intuito de analisar a evolução do/a aluno/a durante um período, com o objetivo de identificar suas dificuldades e possíveis soluções (Dolci; Gileno, 2023).

De acordo com Araújo e Diniz (2015), a avaliação precisa ser analisada com base em seus impactos na aprendizagem e na forma como contribui para sua orientação, devendo ir além de atribuição/ classificação ou descrição sobre desempenho. Deve proporcionar a alunos/as e professores sobre novos meios de aprendizagem de como fazer melhor.

Neste trecho citado acima, enfatizou-se que a observação, seja de outro/a, ou de si mesmo/a, a avaliação entre pares e a autoavaliação como partes fundamentais da vivência prática. Ou seja, a partir das observações, é possível identificar pontos para melhoria, tanto em âmbito prático quanto na condução de ações que viabilizem a prática. De acordo com Costa (2023), a avaliação ideal deve incorporar diversas características: ser qualitativa, focando mais na compreensão do aprendizado dos/as alunos/as do que na sua mensuração; ser processual, avaliando não apenas os resultados do processo de aprendizagem, mas também os métodos empregados para alcançar, e ser contínua.

No trecho que se segue, a demanda que surgiu foi a questão do tempo necessário para as atividades:

No entanto, o tempo de aula mostrou-se um desafio, especialmente para atividades que exigem um espaço para debate e reflexão, pois alunos/as do Ensino Fundamental - anos finais, neste caso os do 6º ano, ainda estão desenvolvendo suas habilidades de concentração e organização de ideias. Precisam de mais tempo para executar atividades, mesmo as mais simples, já que essas propostas podem ser complexas para sua faixa etária. (Aula 1)

Orientei os/as alunos/as a se sentarem novamente em grupos e expliquei que teriam mais 20 minutos para finalizar os detalhes dos cartazes, de acordo com o que julgassem necessário. Enfim, tive de dar um tempo considerável, pois, como já comentado, alunos/as de 6º ano demandam um tempo maior para se organizarem, ainda mais quando o tema ou debate exige reflexão. (Aula 2)

Neste trecho, encontra-se um ponto para reflexão: alunos/as do sexto ano do Ensino Fundamental necessitam de um maior tempo para execução de tarefas que necessitam reflexão, pois ainda não têm o hábito realizar essa ação por um período maior durante a aula. Por esta razão, as atividades que necessitam da crítica/reflexão dos/as alunos/as precisam ser organizadas pensando no tempo disponível para sua execução. De acordo com Rodrigues e Garms (2010, p. 03), “as atividades têm que ser planejadas para incitar um caminho estimulador que deixe evidente para o educador o que se quer expor para a criança.”

Se para desenvolver uma atividade há a necessidade de reservar um tempo extra, cabe ao/a docente organizar sua aula adequadamente. Observando as necessidades e demandas que surgem, as atividades também passam pela análise dos/as alunos/as como apontado no trecho a seguir:

(...) pedi para que observassem os critérios por eles/as definidos e que se autoavaliassem e avaliassem o seu/sua parceiro/a da dupla, que pedi que organizassem previamente. (Aula 3)

Desenvolver autonomia nos/as alunos/as é um processo importante; neste caso, foi requisitado que os/as alunos/as observassem critérios para avaliação por eles/as mesmos/as definidos. Segundo Silva e Pereira (2020), o adequado é que as avaliações sejam realizadas de forma processual e contínua, por meio de *feedbacks* e estratégias diversas, de forma a favorecer o aprendizado, considerando que os/as alunos/as possuem especificidades e aprendem em tempos diferentes. Machado e Pinto (2014) afirmam que o *feedback* é considerado uma das maneiras mais eficazes de comunicação que se manifesta no processo de regulação do aprendizado entre alunos/as e professores/as, bem como entre os/as próprios/as colegas.

A proposta de avaliação pelos emojis também apresentou demandas específicas:

Foi interessante observar como alguns/algumas ponderavam suas escolhas, discutindo entre si, e outros/as expressavam com entusiasmo a novidade de poder usar emojis como ferramenta de autoavaliação, tornando o momento descontraído e lúdico. (Aula 4)

O uso da avaliação através do uso de emojis gerou uma grande expectativa nos/nas alunos/as. Na ocasião de seu uso, houve debate entre os/as pares ponderando suas escolhas, o que tornou esse momento bastante interessante, descontraído e lúdico, pois os/as alunos/as estavam bem envolvidos/as na atividade. De acordo com Costa (2023), a

avaliação é um elemento no processo de aprendizado, mas não deve se limitar a um diagnóstico; ela deve funcionar como uma ferramenta para promover a compreensão e aprimorar a qualidade do ensino.

Outra proposta diferente foi aquela em que um grupo de alunos/as observaria outro.

Para tornar a experiência mais colaborativa, combinamos que a avaliação da aula seria feita em pares de grupos: o grupo A observaria e avaliaria o grupo B, e o grupo B faria o mesmo com o grupo A. (Aula 5)

Os/as alunos/as fizeram as avaliações que havíamos combinado e posteriormente, cada grupo escolheu dois/duas oradores/a. Esses/as expuseram as observações que fizeram dos grupos, e após esse momento, abrimos para que outros/as participantes dos grupos também expusessem suas contribuições com o que foi relatado. (Aula 5)

A participação dos grupos e dos/as oradores/as permitiu o desenvolvimento de outras ações por parte da turma. Assim como cita Costa (2023), em uma sala de aula, os/as alunos/as devem ser incentivados/as a desenvolver várias habilidades, incluindo a memorização, a compreensão de fenômenos e eventos e serem estimulados/as a analisar, criar e comparar. Neste sentido, propor que os/as alunos/as expusessem suas opiniões e aprendessem a compartilhá-la foi importante, visto que são estimulados/as a desenvolver habilidades de grande valor para seu desenvolvimento. Para conseguir realizar a tarefa, foi necessário por parte da docente além de estimular a participação, viabilizar a atividade através do aumento de tempo para elaboração e apresentação.

Outro aspecto de destaque nas atividades avaliativas propostas foi a demonstração do desafio da realização de análises e suas colaborações ao grupo, de forma a compartilhar esses saberes:

(...)Ambos os comentários são interessantes de se observar; no primeiro a aluna diz que é difícil medir/perceber o/a outro/a. Assim, entende-se como é complexo atribuir valor ao/a outro/a, mas neste caso específico, a aluna entendeu que processo é diferente de teste, um é caminho, trilha, o outro é um ato pontual. No segundo comentário, o aluno demonstrou como é complexo o ato de se autoavaliar, perceber pontos fortes e outros a melhorar pode não ser a missão mais fácil neste caso. (Aula 6)

Além disso, propus que cada aluno/a incluísse na mesma folha uma autoavaliação, atribuindo uma nota a si mesmo/a com base em sua participação e envolvimento no grupo. (Aula 9)

Expliquei aos/às alunos/as a importância da autoavaliação como ferramenta para desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre o próprio desempenho, colaboração e contribuição para o trabalho em grupo. (Aula 9)

Nestes trechos, observa-se que a aluna apontou dificuldade em avaliar o/a outro/a, ou seja, avaliação entre pares, pois no ponto de vista da aluna é um processo complexo medir ou atribuir valor ao/a outro/a. Ao mesmo tempo, apontou entender a diferença entre processo avaliativo e teste, em que um é um procedimento contínuo e outro um ato pontual. O comentário atribuído a um aluno, descrito acima, ratificou a opinião de sua colega, além de demonstrar o quão desafiador é o ato de se autoavaliar percebendo pontos fortes e outros a melhorar. Assim como citam Grillo e Freitas (2010), considerando que os/as alunos/as podem reformular suas ideias e que o conhecimento se constrói por meio da reconstrução de saberes, a avaliação formativa se transforma em autoavaliação. Ainda de acordo com Costa (2023), “a avaliação é um processo de diálogo e compreensão que contribui em diversos pontos da educação, inclusive para justificar decisões e esclarecer realidades.” Para facilitar o processo, foram propostas questões e reflexões com a finalidade de facilitar o entendimento e o debate.

Outra demanda notada para as atividades avaliativas foi a necessidade de mediação, por parte da professora, de assuntos que envolvessem as questões de gênero. Em uma das atividades, cada aluno/a deveria escrever uma frase que exemplificasse ou resumisse suas opiniões e reflexões em relação ao tema debatido em aula, a igualdade de gênero:

Esse comentário abriu espaço para discutirmos as diferenças de percepção e tratamento que meninos e meninas enfrentam ao praticar atividades físicas. (Aula 9)

Os/as alunos/as participaram da atividade e foram convidados/as a refletir sobre o tema, de forma colaborativa. Alguns/algumas alunos/as fizeram comentários debatendo o assunto; para isso, foi reservado um tempo para que pudessem analisar os pontos apresentados e assim examinar suas conclusões. Os estereótipos de gênero influenciam aspectos psicológicos, sociais e esportivos e se associam a certas modalidades esportivas e práticas corporais. Isso leva à estigmatização de pessoas que praticam esportes tradicionalmente vistos como pertencentes a um gênero, desafiando normas culturais estabelecidas (Silva; Formiga; Brandão; Cardoso; Melo, 2018).

De acordo com Cavamura (2010), certos esportes são frequentemente rotulados como masculinos, uma vez que demandam um esforço físico intenso, envolvem confrontos diretos e apresentam movimentos mais agressivos, características que são associadas à virilidade masculina. Por outro lado, existem esportes que são tradicionalmente voltados para as mulheres, pois enfatizam a delicadeza dos movimentos, a graça e a expressividade emocional, refletindo valores como a suavidade e a docilidade. Essa divisão revela não

apenas estereótipos de gênero, mas também a maneira como a sociedade percebe e valoriza diferentes formas de atividades física. Ainda de acordo com Cavamura (2010), isso se deve porque o esporte ainda é um conteúdo genereficado e genereficador.

A tarefa realizada abriu espaço para uma discussão acerca do tema abordado, em que houve diversos comentários sobre dificuldades e preconceitos que meninos e meninas enfrentam ao praticar determinadas atividades. Durante as atividades, gerou a necessidade de se conversar com os/as alunos/as sobre o tema, desmistificando que certas atividades eram para um gênero somente, e que, sim, o trabalho com a cultura corporal ocorre para que todos/as possam vivenciar e experienciar suas capacidades.

Com o movimento renovador, novas concepções sobre a Educação Física surgiram, dando origem, ao longo do tempo, a propostas pedagógicas inovadoras e originais. Esse período marcou um momento significativo na área, em que diversos/as intelectuais passaram a fazer referência direta a essa fase emergente (Hemida; Mata; Nascimento, 2010).

Lima (2022) cita que a metodologia crítico-superadora destaca a importância de desmistificar e compreender que os conteúdos das aulas de Educação Física, assim como os/as próprios/próprias alunos/as, são moldados histórica e culturalmente, sendo influenciados/as por fatores políticos e ideológicos.

Esta fase de autoavaliação promoveu a independência crítica, possibilitando que os/as alunos/as avaliassem seu avanço pessoal e coletivo durante a aula, além de enfatizar a relevância do processo de reflexão no processo de aprendizagem. Assim, os/as alunos/as foram capazes de reconhecer suas habilidades e áreas que necessitavam de aprimoramento, adquirindo um entendimento mais aprofundado de como suas ações afetam o próprio rendimento e o coletivo. (Aula 1)

(...) deixando-os/as de forma autônoma avaliar o seu grupo e a si mesmos/as, é interessante que a maioria entendeu que avaliar é um comprometimento mútuo e que o trabalho coletivo também reflete no individual. (Aula 9)

Expliquei que o objetivo era compartilhar as percepções e sugestões discutidas, enriquecendo o debate com as diferentes perspectivas dos grupos. (Aula 10)

Finalizamos a aula com um momento de reflexão coletiva sobre os pontos apresentados, reforçando a ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo, participativo e direcionado ao crescimento de todos/as. (Aula 10)

Como citado nos pontos em destaque, observamos que a realização de propostas avaliativas críticas envolveu uma preocupação em fazer os/as alunos/as entenderem que a avaliação é um processo contínuo, voltado a todos/as que dela participam. Ainda, para

além disso, ao discutirem questões como debates de gênero, distúrbios alimentares e a prática da GCF em busca de um padrão corporal, a turma teve a possibilidade de refletir sobre situações que extrapolam o “fazer”, mas configuram-se como meios para um olhar crítico sobre a realidade em que vivem.

A seguir, destacamos outros aspectos voltados a valorização da participação dos/as alunos/as em um processo de avaliação crítica:

Aproveitei o momento para explicar que, embora o balé não seja uma Ginástica, muitos elementos do balé são incorporados em Ginásticas coreografadas, como a Ginástica Rítmica (Aula 2).

Enquanto um/a aluno/a da dupla participava da brincadeira, o/a outro/a observava atentamente. Essa divisão de papéis é importante, pois permite que os/as alunos/as aprendam não apenas por meio da experiência direta, mas também pela observação crítica. (Aula 3)

Nestes trechos, são apontados momentos em que os/as alunos/as contestam suas concepções prévias, tanto ao questionarem professora e colegas, quanto ao observar outra pessoa realizar uma atividade. Segundo Seara e Fermino (2010, p. 01), “uma concepção de Educação Física como cultura corporal, deve-se não apenas satisfazer um discurso pedagógico, mas sim promover a prática da teoria e poder teorizar a prática”. Isso apenas pode ocorrer ao serem valorizados aspectos voltados a autonomia dos/as alunos/as, valorizando sua participação, criação e mudança da sua realidade, estimulando aspectos importantes para seu desenvolvimento.

(...) para que a Educação Física possa contribuir para a construção da autonomia dos estudantes as práticas pedagógicas elaboradas não podem se basear em negociatas, prêmios ou castigos. Será necessário criar situações de aprendizagem fundamentadas no respeito mútuo, que permitam compartilhar o poder e a responsabilidade pelas escolhas (Molina. Freire, Miranda, 2015, p.663).

Para que a Educação Física desempenhe um papel efetivo na promoção da autonomia dos/as estudantes, é essencial que as práticas pedagógicas sejam construídas sobre princípios de respeito mútuo, a fim de criar ambientes de aprendizado que incentivem a colaboração e a responsabilidade compartilhada. Sobre isso, Rocha, Nunes e Coelho (2022, p. 30) citam que

(...) educador e educandos, como sujeitos ativos no processo, colocam-se na condição de questionar e dialogar sobre determinado objeto de conhecimento, a partir de suas experiências, visões de mundo de suas marcas culturais, como sujeitos aprendentes, (re)criando, (re)fazendo suas concepções, suas percepções para transformar a realidade em que estão inseridos.

Além disso, o uso de métodos de mais fáceis de compreensão ajuda a construção de novos conhecimentos:

Com esses *feedbacks*, ficou evidente que métodos mais leves e criativos, como o uso de emojis, ajudavam a turma a se engajar no processo de avaliação de maneira mais espontânea e participativa, fortalecendo o vínculo deles com o próprio aprendizado. (Aula 6)

Expliquei que o item avaliativo seria a criação de uma frase que representasse a reflexão de cada aluno/a sobre o debate. (Aula 8)

Sobre isso discorre Nogueira (2008, p. 166):

As bases da perspectiva crítico-superadora estão na escolha de métodos capazes de estimular a iniciativa dos estudantes, favorecer o diálogo entre os alunos e professores, ao mesmo tempo em que se leva em conta a cultura historicamente acumulada.

Assim, quando um/a aluno/a compreende os objetivos de realizar uma atividade e os critérios de sua avaliação, ele/a não apenas monitora seu próprio progresso, mas também desenvolve habilidades de autoconhecimento e autorregulação, podendo mudar seu progresso e também acerca da realidade a seu redor. Essa capacidade de refletir sobre seu desempenho permite que o/a aluno/a identifique áreas de melhoria e ajuste suas estratégias de aprendizagem, promovendo um aprendizado mais significativo e autônomo, como no contexto a seguir:

Aproveitei essas respostas para desconstruir esses estereótipos, ressaltando a importância de cada um/a ter a liberdade de escolher as atividades que mais gosta, sem medo de julgamentos. (Aula 8)

Para encerrar, retomei o item avaliativo do dia, pedindo que cada grupo formulasse uma frase que expressasse sua reflexão sobre o tema da aula. Essa atividade final incentivou a turma a sintetizar suas percepções, promovendo a conscientização sobre a importância de um ambiente inclusivo e livre de julgamentos. (Aula 8)

O não julgar é um aspecto importante para o bom desenvolvimento dos/as alunos/as e relacionamento entre os/as participantes. Sobre isso, discorrem Araújo e Diniz (2015, p. 06):

A avaliação para as aprendizagens deve ajudar os/as alunos/as a melhorarem, esta questão pode sublinhar -se como a essência proposicional da avaliação formativa, ganhando relevo não só como ajudar os/as alunos/as a melhorar como o fato de os conscientizar sobre os modos como o podem fazer.

b.4) Contribuições do processo avaliativo para o ensino da Ginástica

Em sequência, será apresentado o tópicos de contribuições do processo avaliativo para o ensino da Ginástica, com relevantes contribuições para o tema.

Cada grupo recebeu um cartaz e, por 20 minutos, discutiram e selecionaram as palavras relacionadas à Ginástica, ampliando seus conhecimentos e explorando diferentes perspectivas sobre o tema. Algumas das palavras foram: pulo, salto, alongamento, estrelinha, esporte, rodopio, Ginástica Artística, giros, cambalhota, ponte, aquecimento, solo, Olimpíadas, trampolim, dança, exercício, lesões, competição, treinamento, acrobacia, esforço, talento e persistência. (Aula 1)

Apesar disso, conseguimos ao menos introduzir e esclarecer os conceitos-chave da "chuva de ideias" sobre Ginástica e fomentar o debate em torno desse tema até o final da aula, garantindo que os/as alunos/as tivessem uma compreensão inicial do conteúdo proposto. (Aula 1)

Nesse momento, um dos/as alunos/as, P., me questionou se a palavra "rodopio" fazia parte da Ginástica. Respondi que eles/as tinham liberdade para incluir as palavras que considerassem relevantes, explicando que o objetivo não era apontar o certo ou errado, mas sim discutir coletivamente o que poderia ser relacionado à Ginástica. (Aula 2)

Os excertos destacados acima dizem respeito às atividades de debate sobre diferentes formas de praticar Ginástica e a apresentação sobre GCF. Nelas, os/as alunos/as foram incentivados/as a anotarem o que conheciam sobre Ginástica; assim, escreveram as palavras relacionadas a essa prática.

De acordo com Viana (2020), é possível desenvolver uma abordagem distinta para a Ginástica, explorando o tema de maneira que vá além de sua forma competitiva e institucionalizada. Dessa forma, os/as alunos/as podem se conectar com o conhecimento por meio de suas experiências diárias e do contexto social em que estão inseridos/as. Esse processo se relaciona diretamente com a construção do saber, fundamentado na perspectiva crítica.

Para Marinho (2022, p. 29), “os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade-dinâmica e concreta do mundo do aluno”, ou seja, como nessa atividade, o ensino da cultura corporal nas escolas deve estar vinculado às realidades e experiências dos/as alunos/as. Além disso, essa abordagem valoriza a diversidade de culturas e formas de expressão, promovendo um ambiente de aprendizado que ajuda a fomentar o desenvolvimento integral dos/as alunos/as.

De acordo com Costa e Nunes (2024), na Educação Física escolar, a Ginástica mais presente é aquela associada ao esporte, como a Ginástica Artística e a Ginástica Rítmica, ambas influenciadas por normas previamente estabelecidas pela sociedade. Assim, ao

levantar termos relacionados a prática gímnica, os/as alunos/as reconheceram outras formas de manifestação, para além das práticas competitivas. Quando identificaram a palavra “rodopio”, por exemplo, que faz parte do contexto da Ginástica, perceberam que não apenas modalidades gímnicas o realizam, mas também são feitos em apresentações por pessoas sem fins competitivos. Haja visto que

A Ginástica, quando desenvolvida na escola, pode permitir a experimentação de possibilidades corporais, promovendo a formação humana quando tratada por meio de uma prática educacional que leve o aluno a uma ação crítica e significativa para sua realidade social. (Viana, 2020, p.04)

A seguir, são destacados alguns apontamentos sobre as respostas dos/as alunos/as sobre as atividades gímnicas e suas reflexões:

O grupo A respondeu: “o que mais chamou a atenção foi a agilidade e benefícios para saúde”. Quanto aos benefícios, o grupo respondeu: “saúde, agilidade e condicionamento físico”. Já na terceira questão, disseram: “por estética, porque muitas pessoas escolhem pelo corpo”. (Aula 7)

O grupo B respondeu: “o que mais chamou a atenção foram diversas variações de modalidades de Ginástica”. Quanto aos benefícios: “o maior benefício em geral, é a saúde e a estética”. Na terceira questão, responderam: “nós achamos que sim, porque há pessoas que escolhem algumas modalidades por saúde e outros por estética. A maioria das pessoas praticam essas modalidades são por aparência/estética”. (Aula 7)

No final da aula, foi solicitado que cada aluno/a, em grupos, escrevesse sua frase de reflexão sobre o que aprenderam ou sobre o que mais os/as impactou na discussão. Esse exercício não só consolidou o entendimento do tema, mas também permitiu que expressassem suas opiniões de forma crítica e consciente. (Aula 8)

Para desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação por meio das aulas de Ginástica na escola, é essencial considerar três dimensões dos conteúdos: procedimental, conceitual e atitudinal. Pereira e colaboradores (2024) citam que é relevante considerar a prática da Ginástica para além do mero fazer procedimental, abarcando dimensões conceituais e atitudinais, aprender e ser, respectivamente.

Em aspectos gerais, sobre a GCF, aspectos voltados a saúde foram apontados pelos/as alunos/as. Assim, seguindo as recomendações de Testa (2022), pode ser afirmado que a atividade realizada conduziu ações em que a Educação Física escolar pôde promover a autonomia na relação entre lazer e saúde, incentivando a promoção do bem-estar e a prevenção primária. Isso pois, de acordo com o autor, a Educação Física escolar

desempenha um papel fundamental na capacitação dos/as alunos/as para a promoção da saúde.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, saúde pode ser definida como “o bem-estar físico, mental e social do indivíduo”. Isso evidencia a necessidade de uma interação entre a pessoa e a sociedade na busca pela melhoria da qualidade de vida como um todo (Carvalho, 2012). Logo, de acordo com Viana (2020), é fundamental superar a lógica de aulas centradas exclusivamente nos conteúdos hegemônicos da cultura corporal. Além disso, é preciso ressignificar a Ginástica na Educação Física escolar, abordando-a não apenas sob o aspecto técnico, mas também promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade dos/as estudantes.

No trecho a seguir, são citadas contribuições dos/as alunos/as ao processo compartilhado:

A dinâmica foi estruturada para promover a compreensão conceitual dos temas propostos, o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as influências sociais e culturais no corpo e na saúde e a colaboração e o trabalho em equipe como forma de aprendizado compartilhado. (Aula 9)

Durante as apresentações, incentivei os/as alunos/as a falarem de forma clara e objetiva, destacando pontos centrais e justificando suas ideias. Essa etapa foi essencial não apenas para socializar o trabalho realizado, mas também para exercitar habilidades como expressão oral, organização do pensamento e respeito às opiniões alheias. (Aula 10)

O aprendizado se dá em diversos momentos. Nestes casos, foi compartilhado através de dinâmicas e apresentações coletivas, em que, de acordo com Klein e Vosgerau (2018), os/as alunos/as assumiram a responsabilidade de desenvolver seu próprio aprendizado, adquirir novas competências, participar de discussões em grupo e colaborar de forma ativa no ambiente.

Esse processo favoreceu não apenas a construção do conhecimento de forma significativa, mas também o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de trabalho em equipe, elementos essenciais para a formação integral dos/as alunos/as.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa trouxe em seu título “Avaliação em Educação Física escolar: experiências em aulas da unidade didática Ginástica no ensino fundamental II”, tendo como objetivo inquirir os contributos uma proposta de ensino da unidade temática Ginástica com ênfase nos processos de avaliação, conhecendo e discutindo os instrumentos de avaliação utilizados durante as aulas, percebendo as percepções dos/as alunos/as sobre estes processos.

Inicialmente, a proposta causou uma certa curiosidade por parte dos/as alunos/as, gerando uma certa expectativa quanto a implementação do projeto, mas logo essa névoa de dúvidas e incertezas foi se esvaindo. Com base nos objetivos propostos, o trabalho foi conduzido dentro de uma proposta crítica, buscando sempre refletir sobre a práxis, como caminho para intervenção, ação essa que fora tomado em conjunto aos/as alunos/as. Ao iniciarmos o projeto, os/as alunos/as estavam bastante entusiasmados/as para debatermos e vivenciarmos um pouco mais sobre a Ginástica, este importante assunto dentro da Educação Física escolar, e com isso puderam assim apropriar-se de outros conteúdos de grande valor. A maneira como o tema foi integrado às aulas e, posteriormente, abordado em diálogos com os/as alunos/as permitiu que eles/as percebessem como as práticas corporais, especialmente a Ginástica, estão relacionadas também à questão avaliativa.

Os resultados alcançados após a realização do projeto demonstraram um impacto positivo, especialmente no que diz respeito à compreensão dos aspectos avaliativos e sua relevância dentro do processo de ensino. Além disso, evidenciou-se uma maior conscientização dos/as alunos/as sobre como a avaliação pode contribuir não apenas para mensurar o aprendizado, mas também para aprimorar a construção do conhecimento de forma mais crítica e participativa.

Dessa forma, foi possível perceber que a maioria dos/as alunos/as reconheceu a avaliação como um momento crucial no ensino de forma geral. Tal percepção favoreceu uma participação mais consciente no processo, permitindo que se envolvessem de maneira mais ativa e reflexiva na construção do conhecimento. Desse modo, a avaliação deixou de ser vista apenas como um instrumento de mensuração e passou a ser compreendida como um recurso para a apropriação significativa dos conteúdos trabalhados, ampliando seu impacto e tornando o aprendizado mais efetivo.

Quando os/as alunos/as foram questionados sobre o entendimento dos conteúdos sob a perspectiva de conhecerem e de se apropriarem dos meios avaliativos, a resposta unânime foi que sabendo dos meios avaliativos, os conteúdos faziam mais sentido e eram mais facilmente construídos, facilitando o processo de ensino e aprendizado.

Assim sendo, os resultados demonstraram que o uso de instrumentos avaliativos discutidos e conhecidos pelos/as alunos/as aumentou significativamente o engajamento dos/as alunos/as, mas também evidenciou desafios relacionados ao tema.

Um ponto relevante a ser destacado foi a reflexão sobre a Ginástica de Condicionamento Físico dentro de uma perspectiva crítica, permitindo que os/as alunos/as se aprofundassem no tema de maneira mais contextualizada. Ao terem contato com essa abordagem, foi possível ampliar a compreensão sobre o papel desse conteúdo na Educação Física escolar, indo além da mera execução de exercícios e estimulando questionamentos sobre suas implicações sociais, culturais e corporais. As interações durante as aulas foram bastante produtivas, demonstrando um engajamento significativo por parte dos/as estudantes, que contribuíram ativamente para um debate enriquecedor e bem fundamentado sobre o tema proposto.

Outro aspecto considerável a ser analisado diz respeito às exigências e características dos processos avaliativos adotados. Muitos/as alunos/as não estavam acostumados a lidar com uma diversidade de instrumentos de avaliação, o que tornou essa experiência algo novo e desafiador para eles/as. O contato com diferentes formas de avaliação não apenas ampliou a compreensão sobre os critérios e objetivos do processo avaliativo, mas também possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre seu próprio aprendizado.

Além disso, ao participarem ativamente desse processo, os/as alunos/as foram incentivados a desenvolver uma postura mais autônoma e responsável em relação ao seu desempenho, saindo do papel passivo de apenas receber uma nota e passando a compreender a avaliação como parte integrante da construção do conhecimento. Esse envolvimento mais direto contribuiu para que percebessem a importância da autoavaliação e do *feedback* como ferramentas para seu desenvolvimento, favorecendo a reflexão crítica e a busca por melhorias contínuas. Dessa forma, a avaliação deixou de ser vista apenas como um instrumento de mensuração e passou a ser valorizada como um recurso pedagógico essencial para o aprendizado.

Assim, este trabalho desempenha um papel significativo na ampliação do debate sobre a avaliação em Educação Física, especialmente no contexto da unidade didática Ginástica. Ao trazer reflexões sobre diferentes abordagens avaliativas, buscou-se não apenas questionar práticas tradicionais, frequentemente baseadas em testes padronizados e critérios rígidos de desempenho, mas também oferecer caminhos para repensar o processo avaliativo de maneira mais inclusiva e significativa para os/as alunos/as. Nesse sentido, ao explorar novas possibilidades avaliativas, este estudo incentiva professores/as a adotarem práticas pedagógicas que considerem não apenas o desempenho técnico, mas também a participação, o engajamento, a cooperação e a capacidade de reflexão dos/as alunos/as sobre seu próprio aprendizado.

Além disso, ao propor um olhar mais crítico sobre os processos avaliativos, este trabalho destaca a importância de valorizar a trajetória de cada estudante, reconhecendo suas dificuldades, avanços e potencialidades. Isso fortalece uma educação mais humanizada, em que a avaliação não se limita a um resultado, mas se torna parte de um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento. Dessa forma, contribui-se para uma prática pedagógica mais consciente, que respeita a diversidade dos/as alunos/as e promove um ensino de Educação Física mais democrático, inclusivo e significativo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora Silva. **Métodos de avaliação nas aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0c34da89-8817-4ffd-8113-ccffac581665/content>. Acesso em 29/12/2023.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, p. 317-331, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49023>. Acesso em: 04/09/2024.
- ANIBAL, Graça. A teoria crítica e a educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 16, p. 13-22, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34918522002.pdf>. Acesso em: 03/09/2024.
- APPLE, Michael W., AU, Wayne, GANDIN, Luis Armando. **Educação Crítica: Análise Internacional**. Ed Penso, 1ª edição. 2010.
- ARAÚJO, Filomena Margarida Rodrigues de. **A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem**. Repositório da Universidade de Lisboa Comunidades & Coleções FMH - Faculdade de Motricidade Humana. 2015. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8344>. Acesso em: 04/07/2024.
- ARAÚJO, Filomena; DINIZ, José Alves. A avaliação [formativa] em Educação Física. Breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**. n. 39, p. 53-64, 2015. Disponível em: <http://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/download/272/259>. Acesso em: 05/07/2024.
- ARAÚJO, Filomena; DINIZ, José Alves. Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 39, p. 41-52, 2015. Disponível em: <http://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/view/271>. Acesso em: 26/03/2024.
- ARAÚJO, Filomena. **Avaliação das aprendizagens em Educação Física**. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 119-149, 2017. Disponível em: <https://ce.v.org.br/media/biblioteca/4052811.pdf#page=119>. Acesso em 26/03/2024.
- ARAÚJO, Pablo Aires; DA SILVA SOUZA, Maristela; RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: Aproximações preliminares. **Motricidade**, v. 10, n. 4, p. 3-15, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/2658>. Acesso em: 12/09/2024.
- AVALIAÇÃO. MICHAELIS, DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Avaliação**. Editora Melhoramentos Ltda. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Avalia%C3%A7%C3%A3o+>. Acesso em 17/10/2023.
- BARCELLOS, Ana Carolina Kasten; DE MOURA, Romilso Mizael; PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação: considerações**. 9ª Mostra Acadêmica, p. 1-4, 2011. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/5/148.pdf>. Acesso em: 03/09/2024.
- BARREIRA, Carlos.; BOAVIDA, João.; ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 40-3, p. p. 95-133, 2006. DOI: 10.14195/1647-8614_40-3_4. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4. Acesso em: 10/07 2024.
- BENTO, Claudia Regina Spolador. **A Avaliação da Aprendizagem: aspectos relevantes da avaliação diagnóstica e somativa na aprendizagem**. (Especialização). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2014. Disponível: <https://core.ac.uk/download/pdf/147518154.pdf>. Acesso em 17/10/2023.

BENTO, Claudia Regina Spolador. **A Avaliação da Aprendizagem: aspectos relevantes da avaliação diagnóstica e somativa na aprendizagem.** (Especialização). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/147518154.pdf>. Acesso em 17/10/2023.

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. **Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8006>. Acesso em 19/09/2024.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo**, n. 9, p. 79-86/EN 79-86, 2016. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150>. Acesso em: 26/03/2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/05/2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso 01/01/2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental/ SEF, Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 03/01/2023.

BRASIL. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Porto Feliz.** 2023. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/porto-feliz.html>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRAFISCH, Sandra. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, vol 2. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277037150_AVALIACAO_EM_EDUCACAO_FISICA_UM_DESAFIO. Acesso em: 26/06/2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante** (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRAUN, V. CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em 10/01/2024.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022, 2019. DOI: 10.20396/conex.v17i0.8654739. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 09/07/2024.

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. A Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 03/04/2024.

CAMPOS, Juliana LA; SILVA, Taline C.; ALBUQUERQUE, Ulysses P. **Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar.** Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia. Recife: Nupeea, p. 95-112, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Campos-7/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar/links/609a9c1d299bflad8d937f5c/Observacao-Participante-e-Diario-de-Campo-quando-utilizar-e-como-analisar.pdf. Acesso em: 18/10/2023.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Pesquisa participante:** possibilidades para o estudo da escola. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Cadernos de pesquisa, n. 49, p. 63-66, 1984. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-398325>. Acesso em 17/10/2023

CANUTO, Ana Carla Barbosa; RAMOS, Tiago de Melo; BORTOLI, Robélius de. A Ginástica no Contexto Escolar. **Seven-Publicações Acadêmicas**. São José dos Pinhais, PR. 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742303/1/A%20gin%C3%A1stica%20no%20contexto%20escolar.pdf> Acesso em: 13/07/2024.

CAPELLATO, Patrícia; VASCONCELOS, Lucas Vitor Benjamin; RANIERI, Maria Gabriela Araújo; SACHS, Daniela. **Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação**. Peer and self-evaluation using active teaching method. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e21973495, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3495. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3495>. Acesso em: 21/01/2025.

CARVALHO, Amarilis Oliveira. **Ginástica na escola e a utilização da tecnologia audiovisual**. Universidade Estadual Paulista- UNESP Rio Claro. Instituto de Biociências. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3b7b148-8bea-4347-9124-761bbb45ec16/content> . Acesso em: 26/02/2025

CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie; PICHETH, Sara Fernandes. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 39, n. esp, p. 3-13, dez. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822016000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19/09/2024.

CAVAMURA, Mariana Piccoli. **Preconceito, discriminação e exclusão dos menos habilitados em aulas de Educação Física**. 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/118622/1/cavamura_mp_tcc_rcla.pdf Acesso em: 14/01/2025

CHEMIN, Diego Cristian Lemes; SANTOS ROSA, Selma dos; ROSA, Valdir. Pensamento crítico na educação: Quais estratégias didático pedagógicas? Quais tecnologias digitais? **Ensino e Pesquisa**. v.17, n. 1. Universidade Federal do Paraná. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/download/2452/1759/7044>. Acesso em 14/09/2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Andrize Ramirez.; MACÍAS, Ceres Cemirames de Carvalho; FARO, Carmem Lília. da Cunha; MATOS, Lucília da Silva. Ginástica na escola: por onde ela anda professor? **Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 4, p. 76–96, 2016. DOI: 10.20396/conex.v14i4.8648071. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648071>. Acesso em: 1 fev. 2024.

COSTA, Ana Cristina de Souza. **Avaliação da aprendizagem: avaliação como diagnóstico de avanços e necessidades**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/46994.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

COSTA, Lucas Carneiro. A avaliação como um processo de diálogo, compreensão e melhora. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 41, 24 de outubro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/41/a-avaliacao-como-um-processo-de-dialogo-compreensao-e-melhora>. Acesso em 14/01/2025.

COSTA, Danylo José Simões; NUNES, Harana Andrade. Os desafios do professor de Educação Física para estimular a adoção da Ginástica de condicionamento físico junto a crianças e adolescentes no 6º e 7º anos do ensino fundamental II. **Revista Científica Multidisciplinar do CEAP**. 2024. Disponível em: <http://periodicos.ceap.br/index.php/rcmc/article/view/248> . Acesso em 21/02/2025.

DARIDO, Suraya. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA -UNESP. Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro São Paulo. Congresso

Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e Simpósio Paulista de Educação Física. 1995. v. 1, n. 2. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/928>. Acesso em 16/10/2023.

DARIDO, Suraya Cristina. **A avaliação da Educação Física na escola**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41554/3/01d19t08.pdf>. Acesso em 25/06/2023.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA -UNESP. LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro São Paulo. 2003. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>. Acesso em 16/10/2023.

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

DARIDO, Suraya Cristina. **A Avaliação da Educação Física na escola**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/55229357/artigo_2.pdf. Acesso em: 20/03/2023.

DA SILVA, Petronildo B. et al. **O valor pedagógico da curiosidade científica dos estudantes**. 2018. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc40_4/04-EA-72-17.pdf. Acesso em: 23/12/2024

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil. **ORG & DEMO**, Marília, SP, v. 21, n. 1, p. 71–92, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685..> Acesso em: 23/12/2024.

DE LIMA VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação por escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 04/09/2024.

DIAS, Ernandes Gonçalves; SUSTINERE, Revista. Entrevista com o Prof. MSc. Ernandes Gonçalves Dias. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 607–610, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/56336>. Acesso em: 23/09/2024.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 402–411, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 23/09/2024.

DIMAS, Catarina da Paz. **A Autoavaliação no Percorso de Aprendizagem: Uma Experiência Pedagógica em Educação Física**. Dissertação de Mestrado. 2023. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/112567>. Acesso em: 06/07/2024.

DE FIGUEIREDO, Sara Maria Teles; FELINTO, Thiago Tavares; MOURA, Marla Maria Moraes. **A Ginástica no contexto escolar: da evolução histórica à prática atual**. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anaeis/conaef/2012/Comunicacao_55.pdf. Acesso em 09/07/2024.

DE SOUZA, Elizabeth Batista; AMANTE, Lúcia. A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 4, n. 2, p. 97-115, 2021. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/25358. Acesso em: 14/09/2024.

DOLCI, Mário Henrique.; GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. Práticas pedagógicas na educação infantil: Avaliação formativa nas aulas de Educação Física da 5ª etapa. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023025. 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1304>. Acesso em: 07/07/2024.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan da. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, v. 25, p. e25070, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/bG6GRXnJsStSyTy4Fx5ZW9L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03/04/2024.

FERRARI, Eder; SILVA, Sidnei Phitan da. A Avaliação em Educação Física no Brasil: Um percurso histórico das legislações educacionais e sua influência na prática pedagógica. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 75–90, DOI: 10.46550/ilustracao.v1i3.26. 2020. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/26>. Acesso em: 4 abr. 2024.

FERRARI, Eder. **Avaliação em Educação Física em uma perspectiva emancipatória: proposta para o ensino médio integrado à educação profissional**. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) / Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2020. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/23adf966-de05-4daf-89ec-b40ee66fa865>. Acesso em: 04/04/2023.

FERREIRA, José Celso Barros. **A avaliação na Educação Física Escolar sob a perspectiva das dimensões de conhecimento apresentadas na BNCC**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30056>. Acesso em 14/09/2024.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Abordagens da Educação Física escolar: da teoria a prática**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. 1ª ed. Fortaleza-CE. 2019. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2013/07/Abordagens-da-educacao-fisica-ebook-2019.pdf>. Acesso em 14/09/2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. São Paulo: Grupo A, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848138/>. Acesso em: 05/06/ 2023.

FLUMINHAM, Carmem; ARANA, Alba. **A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação a distância**. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282565828_A_importancia_do_feedback_como_ferramenta_pedagogica_na_educacao_a_distancia. Acesso em: 30/01/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIO, Roberta; VILLAS BOAS, João Paulo. **Ginástica na Escola: a teoria na prática**. 1ª ed., Curitiba: Appris, 2021. 383p.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; FURTADO, Renan Santos; NEWAR, Christiani Lourdes Melo. **Dimensão Procedimental na Avaliação da Aprendizagem em Educação Física Escolar**. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100215&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29/05/2024.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

GONÇALVES, F.F.V. **A sistematização da avaliação em Educação Física : análise das percepções docentes sobre um instrumento para o Ensino Fundamental**. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020. Disponível em : <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/152f9c01-1bf9-4ef1-adf1-106cff180667/content>. Acesso em:29/12/2023.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fredy-Gonzalez-9/publication/346063651_Reflexoes_sobre_alguns_conceitos_da_pesquisa_qualitativa/links/5fc524b74585152e9be4a8fc/Reflexoes-sobre-alguns-conceitos-da-pesquisa-qualitativa.pdf. Acesso em 01/02/2023.

GRILLO, Marlene Corroero; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Autoavaliação: por que e como realizá-la. Por que falar ainda em avaliação.** p. 45-49, 2010. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=E7Z3UO_4Xt0C&oi=fnd&pg=PA45&dq=autoavalia%C3%A7%C3%A3o&ots=kpnOYwp3ts&sig=5OwOvh6aIqpmgecawMFBix7aQRA#v=onepage&q=autoavalia%C3%A7%C3%A3o&f=false)

[BR&lr=&id=E7Z3UO_4Xt0C&oi=fnd&pg=PA45&dq=autoavalia%C3%A7%C3%A3o&ots=kpnOYwp3ts&sig=5OwOvh6aIqpmgecawMFBix7aQRA#v=onepage&q=autoavalia%C3%A7%C3%A3o&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=E7Z3UO_4Xt0C&oi=fnd&pg=PA45&dq=autoavalia%C3%A7%C3%A3o&ots=kpnOYwp3ts&sig=5OwOvh6aIqpmgecawMFBix7aQRA#v=onepage&q=autoavalia%C3%A7%C3%A3o&f=false) .

Acesso em: 14/01/2025

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues; NASCIMENTO, Maria do Socorro. **A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil.** Anais do V colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió-Al, Brasil, v. 22, 2010. Disponível em:

http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/view/2672. Acesso em: 04/09/2024.

HENARES DE MELO, M. C.; CRUZ, G. DE C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 19/09/2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação.** In: Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. 2015. p. 1-7. Disponível em:

<https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/jussarahofman-avaliacao.pdf>. Acesso em: 20/03/2024.

KLEIN, Edna Lampert ; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. **Educação**. Santa Maria [online]. vol.43, n.4, pp.667-698.

2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442018000400667&script=sci_abstract . Acesso em: 17/01/2025

LAKATOS, Eva M. MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAKATOS, Eva M. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, Grupo GEN. E-book. ISBN 9788597026559. 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026559/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

LEITE, Alessandra Carvalho; CHIÉS, Paula Viviane. Meninos e Meninas à Bailar! A Percepção de Professores e Professoras de Educação Física sobre Generificação e Sexismo das Práticas Esportivas nas Escolas. **Revista Form@ re-Parfor/UFPI**, v. 11, n. 1, p. 20-30, 2023. Disponível em:

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/desfazendo-](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/desfazendo-genero/2018/TRABALHO_EV129_MD1_SA26_ID1534_08102019115056.pdf)

[genero/2018/TRABALHO_EV129_MD1_SA26_ID1534_08102019115056.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/desfazendo-genero/2018/TRABALHO_EV129_MD1_SA26_ID1534_08102019115056.pdf) . Acesso em: 29/01/2025.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1986.

LIMA, Wanderson Pereira. Abordagem crítico-superadora: o trato da Educação Física como prática transformadora da realidade social. **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro, SP/ v. 32, n.65/ 2022.

Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15861>. Acesso em 12/09/2024.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares de; JÚNIOR, Marcílio Souza. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 44. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/9MCqbV3nmccy6nNymKjHVJb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12/09/2024.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o Impacto do Movimento Renovador da Educação Física na Identidades Docentes**. Tese Mestrado, Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, p. 191. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6105/1/Thiago%20da%20Silva%20Machado.pdf>. Acesso em 16/10/2023.

MACHADO, Helga; PINTO, Jorge. **Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens**. VI Encontro do CIED-I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos, p. 317-331, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12692>. Acesso em: 14/09/2024.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Ensino da Ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/36330> . Acesso em: 10/07/2024.

MARINHO, Julienne de Lucena Souto. **Ginástica na escola: possibilidades pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/52140/1/Ginasticaescolapossibilidades_Marinho_2022.pdf. Acesso em: 03/01/2023

MARTINS, Mariana Zuaneti; VASQUEZ, Vitor Lacerda; MION, Maria Paula Louzada. Associação entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. 2022. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14986> . Acesso em: 28/02/2025.

MAUAD, J. M. **Avaliação em Educação Física escolar: relato de uma experiência**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p. 74. 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/280877>. Acesso em: 04/04/2024.

MEDEIROS, Fernanda Silva. **Uso de Questionários nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Química: uma discussão metodológica**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/66475>. Acesso em: 15/02/2024.

MESQUITA, Deise Nanci de Castro. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 23, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26702>. Acesso em: 22/03/2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, Flaviana Fellegger; FREIRE, Elizabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A Construção da Autonomia nas Aulas de Educação Física: Aplicação e Avaliação de uma Proposta Pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feef/article/view/35199>. Acesso em: 21/01/2025.

MONDONI, Maria Helena. LOPES, Celi. **O Processo da Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Matemática**. Repositório UNESP. 2008. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrepem2008/upload/319-1-A-gt10_mondoni_tc.pdf. Acesso em: 20/03/2024.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 24–35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 19/09/2024.

NEIRA, Marcos Garcia e SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>. <https://repositorio.usp.br/item/003067282>. Acesso em: 29/05/2024.

NOBRE, Paulo R. Bernardes. **Currículo e avaliação em Educação Física: um manual pedagógico**. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra. 2021. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/95074>. Acesso em: 06/07/2024.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação Física e Pedagogia Crítica: praticar o discurso? **Perspectiva**. Florianópolis, v.21, n.01, p. 179-197. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10213/9439/30516>. Acesso em: 14/09/2024.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. A reflexão como experiência pedagógica: um debate sobre perspectivas críticas da Educação Física. **Motrivivência** ano 20 n. 31. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/14098/12962> . Acesso em 03/03/2025.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de; SENGGER, Maria Helena. Avaliação formativa: estamos preparados para realizá-la? **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba- PUC**, v. 16, n. 3, p. 158 - 160, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/RFCMS/article/download/20373/pdf>. Acesso em: 20/07/2024.

OLIVEIRA, Arley da Silva. **O pensamento crítico da Escola de Frankfurt para a educação: currículo, ideologia e poder**. Orientador: Victor André Pinheiro Cantuário. 2018. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Santana, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/244>. Acesso em: 14/09/2024.

OLIVEIRA, Jhonathan Jarison dos Anjos de. MARINHO, Gabriela Medeiros. Os Pilares Teóricos da Pedagogia Crítica: Conceitos e Implicações de Marx e Gramsci. **Revista Summae Sapientiae**, n. 1, ano 2020. <https://periodicos.ficv.edu.br/index.php/summaesapientiae/article/download/83/35/>. Acesso em: 04/09/2024.

PADILHA, Adriano. **Emoji**. [S. l.], 21 abr. 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>. Acesso em: 27/12/2024

PARREIRA, Artur; SILVA, Ana Lorga da. **A Lógica Complexa da Avaliação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 367-388, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PdfvfhZd5WGvf6Zd4HksTVP/?format=pdf>. Acesso em: 04/07/2024.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEREIRA, Ana Maria.; CESÁRIO, Marilene. **Gymnastics in Physical Education classes: the issue of "body warming"**. doi: 10.4025/reveducfis.v22i4.12536. Journal of Physical Education, v. 22, n. 4, p. 637-649, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12536> . Acesso em: 15/07/2024.

PEREIRA Ana Maria, CESÁRIO Marilene. A Ginástica nas aulas de Educação Física: o “aquecimento corporal” em questão. **Revista Educação Física UEM** [Internet]. Available from: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v22i4.12536>. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/QfXk8ChXjFfb8qCwQVsRnrP/#> . Acesso em: 15/07/2024.

PEREIRA, Cynara Cristina Domingues Alves; JUNIOR, Guanís de Barros Vilela; PASSOS, Ricardo Pablo; BROLO, Ana Lucia Ratti; OLIVEIRA, Ricardo Stochi de; BERGAMO, Luiz Guilherme; ANDRADE, André Mattos Benatti de. Ginástica Escolar: Aspectos Didático-Pedagógicos. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S. l.], v. 16, n. 3. 2024. Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/2364> . Acesso em: 26/02/2025.

PINTO, Jorge. **Avaliação Formativa: uma prática para a aprendizagem**. Repositório Comum Comunidades & Coleções IPS - Instituto Politécnico de Setúbal IPS - ESE - Escola Superior de Educação. 2019. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/handle/10400.26/31207>. Acesso em: 04/07/2024.

PIRES, Aluizio Henrique Rocha; BUFALO, Rafael Soares; PARENTE, Thomás Augusto; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Gênero e Educação Física Escolar: Reflexões a partir da aplicação do modelo do sport education. **Corpoconsciência**, v.26, n. 2. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/14063/11240> . Acesso em 28/02/2025.

POSSAMAI, Vanessa Dias. **Metodologia da Ginástica**. SAGAH EDUCAÇÃO S.A., 2018.

PUCHTA, Diogo Rodrigues. **A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de Ginástica no processo de constituição da Educação Física como disciplina escolar (1882-1926)**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3NHSJ> . Acesso em: 10/07/2024.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. (2024). **Avaliação na BNCC: Análise, reflexão e proposta na sala de aula**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379819704_AVALIACAO_NA_BNCC_ANALISE_REFLEXAO_E_PROPOSTA_PARA_ALINHAMENTOS_NA_SALA_DE_AULA. Acesso em: 16/09/2024.

QUEVEDO, Sandra Lucia Marçal Nacour. **Avaliação da aprendizagem: instrumentos e concepções na disciplina de matemática no ensino fundamental**. 2017. Monografia (Especialização em Educação em Matemática e Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2017. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20317/1/LD_EMAT_I_2017_15.pdf. Acesso em: 27/09/2023.

RANGEL, Irene Conceição A.; DARIDO, Suraya C. **Educação Física no Ensino Superior - Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**, 2ª edição. Grupo GEN, 2006. *E-book*. ISBN 978-85-277-1972-8. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-277-1972-8/>. Acesso em: 09/10/2023.

RÉGNIER, Jean-Claude. **A auto-avaliação na prática pedagógica**. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 53–68, 2002. DOI: 10.7213/rde.v3i6.4816. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4816>. Acesso em: 23/12/2024.

RICCI, Mariana Tempone. **A transição da Ginástica fundamentada nos métodos europeus de Ginástica para a Ginástica desportivizada: influências da escola de Educação Física da Polícia Militar da cidade de São Paulo no início do século XX**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e60124be-6131-45d0-aa4a-45c414bac7d3> . Acesso em: 08/07/2024.

ROCHA, Leandro Oliveira; NUNES, Luciana de Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso. Educação Física escolar crítica: a aula como espaço de reconhecimento. **Revista Didática Sistemica** v. 24 n.2. 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/download/14440/10199/54738> . Acesso em 03/03/2025.

RODRIGUES, Silvia Adriana.; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v14i15.161. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/161>. Acesso em: 11/01/2025.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008. 136 p.

RUZ, Juan. Teoria crítica e educação. **Perspectiva**, v. 2, n. 3, p. 9-50, 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8978>. Acesso em 03/09/2024.

SÁ, Ingrid Staink. de; DUTRA, Eduarda Vesfal.; BOAVENTURA, Patrícia Luiza Bremer; COSTA, Andrize Ramirez. Nenhuma cambalhota a menos: compreensão da Ginástica como conteúdo de direito das crianças e adolescentes. **Conexões**, Campinas, SP, v. 20, n. 00, p. e022032, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8670986>. Acesso em: 16/02/2024.

SANTOS, Cícero Romão dos; HIROTA, Vinicius Barroso; CUNHA, Marcelo Rodrigues da; PLETSCHE-ASSUNÇÃO, Renata; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; FRANÇA, Elias de; RODRIGUES, Luiz Henrique. Imagem corporal e distúrbios alimentares: análise das opiniões de alunos do ensino médio. **Revista Multidisciplinar da Saúde (RMS)** v.1 n.1. 2019. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaMultiSaude/article/view/1465> Acesso em: 28/02/2025.

SANTOS, Almir Paulo dos. **Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão**. Roteiro. UNOESC, Joaçaba, v. 35, n. 02, p. 299-317, dez. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592010000200006&script=sci_abstract>. Acessos em 29/01/2025.

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada: porquê, o que e como? Avaliação das Aprendizagens**. Das concepções às práticas, p. 75-84, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>. Acesso em: 14/09/2024.

SANTOS, Leonor; PINTO, Jorge. **Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação**, p. 503-539, 2018. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28278>. Acesso em 15/02/2024.

SANTOS, Andreza Ambonati. **Avaliação: um desafio na Educação Física escolar**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/128206>. Disponível em: 26/03/2024.

SANTOS, Karine Cerdeira. MARQUES, Valéria Risuenho. Avaliação Formativa: Um olhar discente/docente sobre as práticas de professores dos anos iniciais. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**. N°. 2, p.307-327. Ano 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/view/13286/10901>. Acesso em: 26/03/2024.

SANTOS, Cremilde Mendes; KROEFF, Renata Fischer da Silveira. **A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa**. 2018. Disponível em: <http://repositorio.esp.mg.gov.br:8080/xmlui/handle/123456789/88> . Acesso em 11/01/2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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

SEARA, Eliton Clayton Rufino; FERMINO, Antônio Luis. Educação Física: um olhar sobre a concepção crítico-superadora. **EFDeportes**, ano 15 n°149. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-concepcao-critico-superadora.htm> . Acesso em: 04/03/2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. -- 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ªed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. Germinal: Marxismo e educação em debate, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/b70a/cede43b1572768ecea052d4327253b7e190.pdf>. Acesso em: 04/09/2024.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, p. 653-662, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?format=html&lang=pt>. Acesso em 04/09/2024.

SILVA SILVA, Amanda Alves da; FORMIGA, Nilton Soares; BRANDÃO, Alex Carneiro; CARDOSO, Fernando Luis; MELO, Gislaine Ferreira. **A cultura de gênero das modalidades de Ginástica de academia do Brasil**. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte v. 8 n. 1. 2018. Disponível em <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBPE/article/view/9963> . Acesso em: 26/02/2025.

SILVA, Rebeca Faria da. A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da Psicopedagogia. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 7, nº 12. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/12/a-avaliacao-da-aprendizagem-escolar-de-acordo-com-a-visao-da-psicopedagogia>. Acesso em 15/03/2024.

SILVA, Anália Priscila de Almeida; PINTO, Viviane Aparecida; BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A avaliação como ferramenta pedagógica: perspectivas do processo avaliativo nos dias atuais a partir do cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental de Formiga/MG. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 30, 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/30/a-avaliacao-como-ferramenta-pedagogica-perspectivas-do-processo-avaliativo-nos-dias-atuais-a-partir-do-cotidiano-de-uma-escola-de-ensino-fundamental-de-formigamg> . Acesso em 15/03/2024.

SILVA, Regina Márcia Ferreira; MATOS, Fernando Barbosa; NOL, Matias. Educação Física e as concepções pedagógicas crítico-emancipatória e crítico-superadora. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/educacao-fisica-e-as-concepcoes-pedagogicas-critico-emancipatoria-e-critico-superadora> . Acesso em 14/09/2024.

SILVA, Edileuza Fernandes; PEREIRA, Lais Rodrigues. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental: A Contribuição do Feedback**. 2020. Disponível em https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7428-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf . Acesso em: 11/01/2025

SILVA, Maria Helena Santos; LOPES, José Pinto. **Três estratégias básica para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa, feedback**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/592562926/Ciclo-2-Silva-Lopes-2017-Opcional> . Acesso em: 16/01/2025.

SILVANO, Hugo Vieira; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Avaliação do processo de aprendizagem: algumas implicações à Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Fortaleza, v. 3, p. 156-186, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59125>. Acesso em: 24/03/2024.

SMOLE, K. C. S. **Avaliação escolar**. Rede Salesianas de Escolas – projeto formação de professores. 2017. Disponível em: <https://slidex.tips/download/avaliacao-escolar>. Acesso em: 14/09/2024.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 3ª edição. 2004. 167 p.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, vol.71 n 2: 51-67. Repositório Digital Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380>. Acesso em 12/03/2024.

SOUZA, Elizabeth; AMANTE, Lúcia. **A autoavaliação e a avaliação entre pares**: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal. 2021. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/download/25358/18990/104348 . Acesso em: 21/01/2025

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 4 set. 2024.

TELLES, Silvio. Educação Física Escolar: [Ainda] Incertezas e Indefinições. **Salusvitta**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288003110_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_AINDA_INCERTEZAS_E_INDEFINICOES. Acesso em 03/04/2024.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, Avaliação Externa...Afinal, para que serve a Avaliação das escolas? **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 99, p. 155-174, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JyG8tjmmGqZZwPHFDC5s4pr/?lang=pt> . Acesso em 26/05/2025

TESTA, Wagner Luis. Educação para o Lazer e Promoção da Saúde por Meio da Ginástica de Condicionamento Físico: Reflexão Metodológica de uma Intervenção Durante a Pandemia do Covid-19. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 502–532, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/39117>. Acesso em: 14 jul. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19/09/2024.

VASCONCELOS, Teresa - **A importância da educação na construção da cidadania. Saber(e)Educar**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 , p.109-117. 2007. Disponível em: <http://repositorio.esept.pt/handle/20.500.11796/714>. Acesso em: 04/09/2024.

VENÂNCIO, Luciana, SANCHES NETO, Luis. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar: “Errar é humano”, mas é fonte de aprendizagem. **Revista Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19136/18294>. Acesso em 29/12/2023.

VIANA, Ludmila Siqueira Mota. O ensino da Ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica. **Revista. Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, e65327, abr. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422020000200205&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 21/02/2025

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem**. Tese de Doutorado. 2013. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2934>. Acesso em: 16/07/2024.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguiar. **A Pedagogia Crítica no Brasil: A Perspectiva de Paulo Freire**. SEDAE: VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação e XVI Semana da Educação: "desafios atuais para a educação". 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 01/08/2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

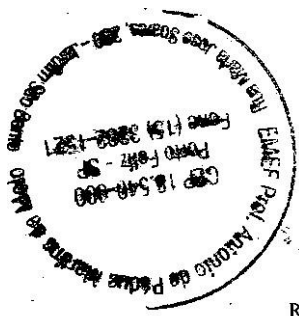
Aceito que Amanda Mariusso RG: 40.803.907-3, mestranda regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física — PROEF; núcleo da Unesp, Câmpus Rio Claro/SP, sob orientação da Professora Doutora Daniela Bento-Soares, desenvolva a pesquisa intitulada: "AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROCEDIMENTOS FORMATIVOS EM AULAS DA UNIDADE DIDÁTICA "GINÁSTICA" NO ENSINO FUNDAMENTAL II", tal como será submetida à Plataforma Brasil sob coordenação da docente supracitada.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizadas nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para o seu desenvolvimento desde que seja assegurado o que se segue;

- 1) O cumprimento das determinações éticas da resolução CNS 11⁰466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso de não cumprimento dos itens acima possuo a liberdade de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

O referido projeto ocorrerá nas dependências da EMEF Antônio de Pádua Martins de Melo e somente poderá iniciar a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição na qual esta pesquisa está alocada, a UNESP/1B-RiO Claro.

Porto Feliz, 10 de abril de 2024.



Érika Marciano
Diretor de Escola
RG: 29.434.19,4

Escola Municipal de Ensino Fundamental "Antônio de Pádua Martins de Melo".

Rua: Maria José Soares, nº200, Jardim São Bento, Porto Feliz, 18540-000, São Paulo.

APÊNDICE 2 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROCEDIMENTOS FORMATIVOS EM AULAS DA UNIDADE DIDÁTICA GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: AMANDA MARIUSSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78240524.5.0000.5485

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.001.411

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Amanda Mariusso, a ser realizada sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Daniela Bento-Soares, docente da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. O projeto de pesquisa tem como temática AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROCEDIMENTOS FORMATIVOS EM AULAS DA UNIDADE DIDÁTICA GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II. A pesquisa busca investigar as contribuições de um processo avaliativo para o ensino e o aprendizado dos conhecimentos da unidade de Ginástica nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental. O método a ser utilizado é a da pesquisa participante, a coleta de dados se dará por meio de observações da professora (pesquisadora) e roda de conversas. Os dados serão analisados de acordo com Análise Temática. A pesquisa será realizada com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da cidade de Porto Feliz/SP.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Investigar as contribuições de um processo avaliativo para o ensino e o aprendizado dos conhecimentos da unidade temática de Ginástica nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001.411

Conhecer e discutir os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas de Educação Física; Contextualizar os aspectos técnicos, históricoculturais e socioeducativos da unidade temática Ginástica nos anos finais do Ensino Fundamental. Analisar, em parceria com os/as alunos/as, as diferentes estratégias de avaliação da Educação Física escolar; Investigar as concepções dos/as alunos/as sobre os processos avaliativos das aulas de Ginástica neste nível de ensino."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

O projeto não acarretará riscos físicos, emocionais ou sociais aos alunos participantes, mas, por se tratar de aulas de Ginástica na Educação Física, a observação e acompanhamento das atividades dos alunos durante toda pesquisa pode gerar riscos mínimos, como inibição, acanhamento, receio, ou pequenos desequilíbrios. Isso é normal para uma aula de Ginástica, mas nada que prejudique ou machuque o aluno. Se houver qualquer tipo de machucado ou desconforto, o aluno será prontamente atendido, como é de costume na unidade escolar. Para evitar acidentes, o local das aulas será na quadra escolar, com colchonetes e adequação do ambiente para uma prática com os menores riscos possíveis, dispondo os alunos em local com amplo espaço.

Benefícios:

Os benefícios serão muitos para os/as alunos/as, pois além da participação nas aulas de Ginástica, o/a aluno/a aumentará seu repertório motor com novas aprendizagens e saberes práticos, além de obter a oportunidade de poder exercer uma atividade prática aliada a análise crítica de sua prática, promovendo para o desenvolvimento de um/a cidadão/cidadã crítico/a e reflexivo/a na sociedade. E com base nas necessidades identificadas no

campo da Educação Física Escolar, busca-se oferecer uma oportunidade para diálogo e reflexão sobre o tema por meio deste projeto. A participação dos/as alunos/as será de grande importância para o projeto, com a participação deste/a para o desenvolvimento e apontamentos importantes sobre colaboração e aprimoramento dos próprios alunos/as sobre o tema. E com base nas necessidades identificadas no campo da Educação Física Escolar, busca-se oferecer uma oportunidade para diálogo e reflexão sobre o tema por meio deste projeto."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"Metodologia Proposta:

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de			
Bairro: Bela Vista		CEP: 13.506-900	
UF: SP	Município: RIO CLARO		
Telefone: (19)3526-9678	Fax: (19)3534-0009	E-mail: cepib.rc@unesp.br	

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001411

Para a construção dos dados desta pesquisa, será elaborado um diário de campo semiestruturado (Apêndice A), cujo objetivo principal é permitir a exploração e compreensão da experiência e das práticas individuais de cada aluno/a participante a partir das impressões da pesquisadora. De acordo com Campos (2021), o diário de campo é um instrumento facilitador, descrevendo o que se observa no dia a dia do trabalho e por tal motivo

é apontado um instrumento científico de observação e registro. Por meio das observações realizadas, será possível construir informações relevantes sobre as vivências dos/as alunos/as no contexto da disciplina de Educação Física. A observação é etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa (Severino, 2013), uma técnica para conseguir informações que se utiliza dos sentidos na obtenção de aspectos da realidade, do exame dos fatos e fenômenos que se deseja estudar (Lakatos; Marconi, 2003). O diário de campo será composto por uma variedade de observações que abrangem diferentes aspectos dos processos avaliativos, incluindo métodos, critérios, e instrumentos utilizados, além de desafios

enfrentados e estratégias adotadas. Também serão registradas no diário de campo as participações dos/as alunos/as em rodas de conversa, que serão realizadas para discutir o processo de avaliação junto aos/as alunos/as (Apêndice B). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para o 6º ano do Ensino Fundamental, a unidade temática de "Ginástica de Condicionamento" se insere no componente curricular de Educação Física. Em seus objetivos de aprendizagem podem-se apontar o desenvolver a capacidade de realizar exercícios de ginástica de condicionamento, compreendendo sua importância para a saúde e bem-estar; compreender os princípios básicos de condicionamento físico, como força, flexibilidade, resistência e coordenação motora; identificar e realizar exercícios de Ginástica. As competências e

habilidades de acordo com o documento, explorar e executar diferentes exercícios de condicionamento físico, respeitando os limites do corpo e evitando lesões; avaliar a própria condição física e estabelecer metas de melhoria com base nos princípios do condicionamento físico e trabalhar em equipe e respeitar os colegas durante a prática de atividades físicas. Sobre os conteúdos e atividades propostas, aplica-se exercícios de força:

exercícios com o peso do corpo e atividades que aumentem a força muscular; exercícios de flexibilidade: alongamentos e exercícios que aumentem a amplitude de movimento das articulações; exercícios de coordenação: atividades que melhorem a coordenação motora.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001411

Serão realizadas rodas de conversa durante o período de execução do projeto, bem como observação da turma durante as aulas. A conversa com os alunos sobre o tema da pesquisa, ou seja, o que sabem e entendem sobre avaliação na escola, será registrada em um documento chamado diário de campo. Isso ocorrerá em dois momentos: no início e no final do projeto, podendo se estender a três momentos caso necessário, a critério da docente."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proponente fez as alterações conforme parecer deliberado por este CEP e atendeu todas os apontamentos de forma adequada. Dessa forma, o TCLE está apresentado segundo as normas vigentes:

- Informa o nome do pesquisador responsável e RG;
- Informa título e objetivos;
- Informa os benefícios da pesquisa
- Informa a metodologia de forma clara e com linguagem adequada
- Há uso de roteiro para o procedimento proposto e está anexado ao processo;
- Informa sobre os riscos e formas de minimiza-los
- Informa que não haverá custos para participação na pesquisa e nem ressarcimento de qualquer natureza
- Garante a privacidade e sigilo sobre dados do participante
- Informa sobre o direito de desistência da pesquisa a qualquer momento
- Informa sobre o direito de pedir esclarecimentos da pesquisa
- Informa contatos com o CEP local;
- Informa sobre as duas vias do TCLE;
- Termina o TCLE e TALE na forma de convite.

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

¿O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:

Sugiro aprovação pelo CEP¿.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de		
Bairro: Bela Vista	CEP: 13.506-900	
UF: SP	Município: RIO CLARO	
Telefone: (19)3526-9678	Fax: (19)3534-0009	E-mail: cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001411

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2322780.pdf	02/07/2024 15:18:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAmandaMv5alterado.pdf	02/07/2024 15:18:00	AMANDA MARIUSSO	Aceito
Outros	CartarespostaProjetoAM.pdf	02/07/2024 15:10:47	AMANDA MARIUSSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	26/06/2024 14:21:42	AMANDA MARIUSSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEES CLARECIDO.pdf	26/06/2024 14:21:33	AMANDA MARIUSSO	Aceito
Outros	AnuencialInstitucionalDiretora.pdf	19/04/2024 15:50:21	AMANDA MARIUSSO	Aceito
Outros	ApendiceBRODACONVERSA.pdf	19/04/2024	AMANDA	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
 Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
 UF: SP Município: RIO CLARO
 Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001.411

Outros	ApendiceBRODACONVERSA.pdf	15:49:23	MARIUSSO	Aceito
Outros	ApendiceADIARIODECAMPO.pdf	19/04/2024 15:48:37	AMANDA MARIUSSO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadaAMdiretor.pdf	19/04/2024 15:36:15	AMANDA MARIUSSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 12 de Agosto de 2024

**Assinado por:
José Angelo Barela
(Coordenador(a))**

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

APÊNDICE 3 – RECURSO EDUCACIONAL