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

**GINÁSTICA PARA TODOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
POTENCIALIZANDO A AUTONOMIA E A COLETIVIDADE**

ANA CLÁUDIA BECARI

**Rio Claro – SP
2025**



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

**GINÁSTICA PARA TODOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
POTENCIALIZANDO A AUTONOMIA E A COLETIVIDADE**

ANA CLÁUDIA BECARI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física .
Orientador: Dra. Daniela Bento-Soares

**Rio Claro – SP
2025**

B388g Becari, Ana Cláudia
Ginástica para todos na educação física escolar: :
potencializando a autonomia e a coletividade / Ana Cláudia
Becari. -- Rio Claro, 2025
132 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Daniela Bento-Soares

1. Ginástica para todos. 2. Autonomia. 3. Criação
coreográfica coletiva. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: GINÁSTICA PARA TODOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
PROMOVENDO A AUTONOMIA

AUTORA: ANA CLAUDIA BECARI

ORIENTADORA: DANIELA BENTO SOARES

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

Profa. Dra. DANIELA BENTO SOARES (Participação Virtual)
Departamento de Educacao Fisica / UNESP - Instituto de Biociencias de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Participação Virtual)
Departamento de Educacao Fisica / UNESP - Faculdade de Ciencias - Bauru/SP

Profa. Dra. MARÍLIA DEL PONTE DE ASSIS (Participação Virtual)
UEMG / Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Passos / MG

**Título alterado para: Ginástica para Todos na Educação Física Escolar: potencializando a autonomia
e a coletividade**

Rio Claro, 17 de abril de 2025

Dedico esse trabalho a Deus, pelo amparo constante, por sustentar minha fé em todos os momentos e por abençoar cada passo dessa caminhada no mestrado. Aos meus pais, Rosana e Cláudio, pelo exemplo de integridade, dedicação e amor, que sempre me inspiraram a seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pela graça que me sustentou ao longo desta caminhada, por permitir que eu chegasse até aqui e pelas bênçãos em minha vida.

À minha mãe, Rosana, que plantou em mim a semente do amor pela educação, sendo minha maior inspiração. Seu zelo, suas orações e sua confiança na minha capacidade foram fundamentais para que eu trilhasse esse caminho. Ao meu pai, Cláudio, que celebrou comigo cada conquista, acompanhando com orgulho minha trajetória profissional e pessoal, e que se alegrou imensamente com meu ingresso no mestrado.

Ao meu marido, Alexandre, pela paciência, carinho e compreensão ao longo desses dois anos. Seu exemplo de dedicação e responsabilidade me motivou a seguir em frente mesmo nos momentos mais desafiadores.

À minha orientadora, Daniela Bento-Soares, ou Dani, uma pessoa iluminada e generosa, cuja orientação e suporte foram essenciais. Sua sensibilidade e competência me ajudaram a dar forma a este trabalho, e sem sua condução, não sei como teria percorrido esse percurso. Foi uma honra, um privilégio e uma verdadeira bênção tê-la como minha orientadora.

Aos meus/minhas queridos/as alunos/as, que compartilharam comigo esse processo de aprendizado e pesquisa. O carinho e a troca vivenciados, foram fontes de motivação diária. Minha profunda gratidão por cada sorriso que ilumina meus dias e me inspira a ser uma professora e pessoa cada vez melhor.

Às minhas amigas/os e colegas professores/as da escola, que me ouviram atentamente e vibraram comigo a cada conquista. À equipe gestora da escola pelo apoio, confiança e autorização para a realização desta pesquisa.

À Carolina Andrade, com quem dividi não apenas as caronas para as aulas, mas também uma valiosa amizade e admiração profissional. Ao William e à Amanda, companheiro/a de grupo de orientação, com quem pude trocar experiências enriquecedoras e fortalecer minha escuta e argumentação.

Às amigas que nasceram no PROEF – Turma 4, na UNESP Rio Claro e USFCAR. Vocês tornaram nossos encontros momentos de aprendizado genuíno e crescimento mútuo.

Aos/as colegas do Grupo de Pesquisa em Atividades Gímnicas e Rítmicas (AGIR), espaço de pesquisa, aprendizado e amor pela ginástica, onde fui acolhida com carinho, gentileza e entusiasmo, mesmo à distância, nas reuniões das segundas-feiras.

Aos/as professores/as do PROEF, cuja excelência acadêmica e compromisso com a Educação Física foram fontes de aprendizado e inspiração. Ao PROEF, pelo compromisso em oferecer uma formação continuada de qualidade e gratuita aos/as professores/as da rede pública, e por tornar possível a realização do meu sonho de cursar o mestrado.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À banca examinadora, por aceitar o convite e, já na qualificação, oferecer contribuições valiosas que ajudaram a aprimorar este estudo.

Pela minha determinação e curiosidade em evoluir como pessoa e profissional, pelo poder do otimismo e da fé que sempre me acompanharam em cada decisão da minha vida.

Enfim, a cada pessoa que, de alguma forma, fez parte dessa caminhada, minha eterna gratidão.

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

RESUMO

A Ginástica para Todos (GPT) pode ser trabalhada como uma prática pedagógica, capaz de oferecer experiências enriquecedoras aos/às estudantes. Diante de seu valor educacional, bem como da importância das ações didático-pedagógicas nas aulas de Educação Física, reconhece-se o ensejo de proporcionar aos/às alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental oportunidades para o desenvolvimento de relações positivas e de autonomia no processo educacional, com o fomento dessa prática. Esta pesquisa teve como objetivo geral, compreender como o processo pedagógico coletivo do ensino da GPT contribui para a construção da autonomia dos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, visou analisar a participação das crianças durante a proposta pedagógica da GPT e discutir a pertinência e a organização da proposta de criação coreográfica coletiva para este contexto. A pesquisa foi conduzida com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, com idades entre sete e oito anos, em uma escola estadual na cidade de Campinas/SP. Os instrumentos de pesquisa incluíram o aulário como um meio de registro dos/as estudantes e o diário de campo, um registro da professora-pesquisadora. A pesquisa narrativa autobiográfica foi escolhida como instrumento metodológico, permitindo que a pesquisadora-professora construísse os dados a partir de sua subjetividade, e os dados foram analisados de forma interpretativa. Como resultado, identificamos que a metodologia inspirada na criação coreográfica coletiva mostrou-se adequada à faixa etária das crianças participantes do estudo, favorecendo a coletividade, a progressão e a ampliação dos conhecimentos. A GPT revelou-se uma abordagem potente para o desenvolvimento da autonomia nas aulas de Educação Física escolar. Para que seu ensino seja eficaz, é fundamental adotar uma prática intencional, mediadora, na qual o/a docente reconheça e valorize os saberes dos/as alunos/as, incentive sua participação ativa na construção de um plano colaborativo, estimule o diálogo como elemento essencial e atue com comprometimento profissional.

Palavras-chaves: Ginástica para Todos; Autonomia; Criação coreográfica coletiva.

ABSTRACT

Gymnastics for All (GFA) can be implemented as a pedagogical tool capable of providing enriching experiences for students. Given its educational value, as well as the significance of didactic-pedagogical practices in Physical Education classes, there is a recognized opportunity to offer early elementary school students meaningful experiences that foster positive relationships and autonomy in the educational process through the promotion of this practice. The general objective of this research was to understand how the collective pedagogical process of GPT teaching contributes to the construction of autonomy among students in the early years of Elementary School. The specific objectives were to analyze the participation of children during GPT activities and to discuss the relevance and organization of the proposal for collective choreographic creation in this context. The study was conducted with third-grade elementary school students, aged seven to eight years, in a public school in Campinas/SP. The research instruments included the lesson log, used as a means of recording students' engagement, and the field diary, kept by the teacher-researcher. An autobiographical narrative research approach was chosen as the methodological tool, allowing the teacher-researcher to construct data based on her subjectivity, with an interpretative approach to data analysis. The results indicate that the methodology inspired by collective choreographic creation was suitable for the age group of the participating children, fostering collaboration, progression, and knowledge expansion. GFA proved to be a powerful approach for promoting autonomy in school Physical Education classes. For its effective implementation, it is essential to adopt an intentional, mediating teaching practice in which educators recognize and value students' knowledge, encourage their active participation in the construction of a collaborative plan, promote dialogue as a fundamental element, and act with professional commitment.

Key words: Gymnastics for All; Autonomy; Collective Choreographic Creation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conteúdos da GPT.....	23
Figura 2 - Pirâmide didática para o ensino da GPT na Escola	25
Figura 3 - Página inicial do recurso educacional	50
Figura 4 - Conhecimentos do planejamento pedagógico do trabalho com a GPT	68
Figura 5 - Fundamentos da GPT.....	96

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Registro no aulário do aluno Tokoiami	53
Imagem 2 - Registro no aulário do aluno Bambam	54
Imagem 3 - Registro no aulário do aluno Cristiano Ronaldo.....	54
Imagem 4 - Registro no aulário do aluno Jeferson.....	55
Imagem 5 - Registro no aulário do aluno Baianinho	55
Imagem 6 - Registro no aulário da aluno Emilly Vick.....	56
Imagem 7 - Registro no aulário da aluno Julia.....	56
Imagem 8 - Registro no aulário do aluno Yuri.....	57
Imagem 9 - Registro no aulário da aluna Jasmine	58
Imagem 10 - Registro no aulário da aluna Perola	58
Imagem 11 - Registro no aulário da aluna Perola	59
Imagem 12 - Registro no aulário da aluna Julia.....	60
Imagem 13 - Registro no aulário do aluno Luffi	61
Imagem 14 - Registro no aulário da aluna Sofia.....	61
Imagem 15 - Registro no aulário da aluna Damari	62
Imagem 16 - Elementos identificados da GPT	75
Imagem 17 - O que eu quero aprender da GPT	76
Imagem 18 - Registro do aulário da aluna Sofia.....	77

ABREVIATURAS

GPT	Ginástica para Todos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
GGU	Grupo Ginástico Unicamp
PROEF	Programa de Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

Apresentação	11
1. Introdução	14
2. Ginástica para Todos na escola: percorrendo caminhos	21
2.1 Educação Física Escolar, cultura e os conteúdos da GPT	21
2.2 Exploração de experiências a partir da GPT	24
2.3 Construção Coreográfica e a coletividade	26
2.4 Formação humana, capacitação e o desenvolvimento da autonomia	29
3. A autonomia na educação, na Educação Física e na GPT	31
4. Percurso investigativo	41
4.1 Desenho da Pesquisa	41
4.2 Local da pesquisa	42
4.3 Participantes	43
4.4 Instrumentos de Pesquisa	43
4.5 Procedimentos	45
4.6 Análise de dados	46
4.7 Recurso Educacional	49
5. Reflexões sobre o planejamento coletivo, autonomia e GPT: análise dos dados construídos na pesquisa	51
5.1 Índícios dos aulários e diários de campo	51
5.2 Planejamento das aulas – construção coletiva	64
5.2.1 O que eu sei?	70
5.2.2 O que eu quero aprender?	74
5.2.3 O que mais eu posso aprender?	78
5.2.4 Composição Coreográfica Coletiva	86
5.3 A construção do conhecimento: planos de aulas realizados.	99
6. Considerações Finais	111
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125
Apêndice A – Carta de anuência	125
Apêndice B – Parecer do Comitê de Ética	126

APRESENTAÇÃO

Uma característica que me define, tanto como professora quanto como pessoa, é a curiosidade. Sou movida pelo desejo constante de evolução, buscando aprimorar minhas ações a cada dia. No entanto, reconheço em mim uma certa indecisão, manifestada na dificuldade de lidar com múltiplas opções. Diante de diferentes alternativas, reflito longamente antes de tomar uma decisão, ponderando cada escolha. Essa característica se faz presente até mesmo em situações triviais, como a escolha de um prato em um restaurante ou a definição do vestuário diário. Contudo, uma vez que a decisão é tomada, mantenho-me firme e comprometida com ela. Curiosamente, essa hesitação não se reflete na minha atuação como professora de Educação Física, onde busco ser objetiva, clara e assertiva.

Ao me deparar com um desafio, dedico-me integralmente à sua compreensão e resolução, o que me conduz a processos de descoberta e criação. Ao me deparar com uma história ou uma problemática, visualizo mentalmente caminhos possíveis para sua concretização. Minha abordagem pedagógica é marcada pela expressividade e pela ludicidade, características que me aproximam dos/as meus/minhas alunos/as e os/as convidam a mergulhar, junto comigo, no universo do aprendizado. Meu processo criativo é contínuo e se nutre da troca com os/as outros/as – desejo inspirar e ser inspirada.

Desde a infância, fui incentivada a explorar diferentes possibilidades e a desenvolver autonomia. Filha de uma professora de Educação Física, cresci em um ambiente que valorizava a experimentação e a busca pela solução diante de uma problemática. Minha mãe, apesar de sua rotina intensa de trabalho, encontrava tempo para nos proporcionar experiências enriquecedoras, como as brincadeiras no clube do SESI, onde podíamos explorar diferentes modalidades e atividades. Em meio a essa vivência, cresci observando o comprometimento e a dedicação dos meus pais na construção de seus projetos de vida, valores que carrego comigo até hoje.

Desde pequena, sempre soube que queria ser professora. Inicialmente, essa certeza vinha da admiração pelo trabalho da minha mãe. No entanto, a decisão pela área de Educação Física foi consolidada no ensino médio, quando, ao ser questionada sobre qual curso prestaria no vestibular, compreendi que a disciplina que mais me encantava na escola deveria ser também o caminho para minha atuação profissional.

Aos 17 anos, ingressei na graduação já determinada a atuar na Educação Física Escolar. Meu primeiro contato com a docência ocorreu como educadora social em uma ONG, trabalhando com crianças de 6 a 8 anos. Essa experiência reforçou meu propósito de seguir na área educacional. Durante a graduação, realizei estágios em academias; no entanto, minha vocação sempre esteve voltada para o ambiente escolar.

No último ano da faculdade, prestei concurso público para professora de Educação Física na rede estadual de São Paulo e, com a graça de Deus, fui aprovada, iniciando minha atuação já no ano seguinte. Desde então, dedico minha trajetória profissional a essa rede.

Nos últimos 13 anos de docência, percorri diferentes contextos educacionais. Iniciei minha trajetória em uma escola situada em uma comunidade de alta vulnerabilidade social, onde atuei por oito anos com turmas do 1º ao 9º ano. Ao longo do tempo, fui passando por diversas mudanças, tanto de escolas quanto de turmas, e cada experiência contribuiu para minha construção pessoal e profissional. A cada novo desafio, reconheci a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, buscando formas mais eficazes de estabelecer conexões significativas com minhas turmas e proporcionar diferentes experiências aos/as minhas alunos/as.

Minha prática pedagógica sempre esteve pautada na busca por estratégias que favorecessem tanto a aprendizagem quanto a construção de vínculos afetivos. Com o tempo, percebi que, muitas vezes, aquilo que para mim era interessante e significativo nem sempre tinha o mesmo impacto para os/as alunos/as. Esse reconhecimento me levou a observar mais atentamente suas particularidades, buscando metodologias que dialogassem com suas realidades e promovendo a autonomia como um dos princípios a ser valorizado na aprendizagem.

Atualmente, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, minha preocupação pedagógica está voltada para o desenvolvimento de práticas que posicionem os/as alunos/as como autônomos do processo educativo. Inquieta e movida pelo desejo de aprimoramento, sempre vi o ingresso em um mestrado como um sonho distante, especialmente devido à minha carga horária intensa. No entanto, o modelo híbrido do Mestrado Profissional em Educação Física, PROEF, proporcionou-me a oportunidade de continuar minha formação sem me afastar da sala de aula.

No PROEF, tive a oportunidade de conhecer professores/as admiráveis que transformaram o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e envolvente. Suas contribuições ampliaram meus conhecimentos e fortaleceram minha visão sobre a Educação Física Escolar e seus desafios diários. Além disso, pude construir laços de amizade com professores/as de diferentes redes de ensino, compartilhando experiências, aprendizados enriquecedores e momentos de muita diversão. Fazer parte do PROEF é a certeza de estar trilhando o caminho certo, em busca de práticas inovadoras e da constante evolução como professora de Educação Física.

A escolha da Ginástica para Todos como tema desta pesquisa não surgiu de forma imediata, foi me apresentada pela minha orientadora Daniela, quem me lançou a ideia e assim, foi se construindo ao longo dessa jornada, impulsionada por desafios, estudos e descobertas. Minha curiosidade e minha disposição para aceitar novos caminhos me levaram a explorar essa temática e suas potencialidades no desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as. O diálogo, nesse contexto, tornou-se uma ferramenta essencial, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo a construção de um espaço coletivo de aprendizagem. Uma prática que já fazia parte das minhas aulas, mas que agora adquiriu novos significados e maior profundidade.

Acredito que, como educadores/as, fazemos parte da memória afetiva de nossos/as alunos/as e devemos buscar ser uma influência positiva em suas vidas. Dessa forma, meu objetivo foi alinhar minhas experiências e concepções pedagógicas às possibilidades proporcionadas pela Ginástica para Todos, integrando-as ao processo de ensino e aprendizado e ao fortalecimento das relações sociais.

Hoje, me reconheço como uma professora-pesquisadora, constantemente observando, refletindo e ressignificando minha prática docente. Este trabalho não é apenas um registro acadêmico, mas parte de um processo transformador que impacta a mim e aos meus/minhas alunos/as. Assim, convido você a participar como leitor/a, nesta experiência e compartilhar comigo a construção deste conhecimento.

1. Introdução

A Educação Física escolar desempenha papel fundamental como um componente curricular que explora a cultura corporal de movimento, capacitando os/as alunos/as para intervirem de maneira autônoma, crítica e criativa em relação às dimensões sociais (González; Fraga, 2012), ao seu próprio corpo, aos/às outros/as e ao mundo que os/as cerca. Por meio de experiências corporais enriquecedoras, os/as estudantes constroem uma base de conhecimentos que os/as acompanharão ao longo de suas vidas. As aulas de Educação Física são uma oportunidade de viver essas experiências, em que “as ações pedagógicas serão uma vivência impregnada na corporeidade do sentir e do relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento” (Betti; Zuliani, 2002, p.75), podendo ser interpretadas e representadas através de ações individuais e coletivas.

Segundo González e Fraga (2012), a Educação Física se centra no estudo da diversidade de práticas corporais organizadas, sistematizadas e das representações sociais associadas a elas. Assim, cada uma das expressões da cultura corporal de movimento oferece à pessoa a oportunidade de se conectar a um tipo de conhecimento e experiências que de outra forma não seria possível.

A cada aula de Educação Física que ministro, testemunho com imensa gratidão as inúmeras conexões que são estabelecidas na relação entre professora e alunos/as. Em meu contexto junto aos anos iniciais, procuro cultivar a curiosidade e a criatividade e estabelecer relações de afetividade, fatores podem tornar-se essenciais para construir interações sociais positivas com os/as estudantes. Ao interagir com esses/as alunos/as, percebo o brilho nos olhos e a vontade de conhecimento que eles/as trazem consigo, o que torna a experiência de ensinar ainda mais enriquecedora.

Segundo Tassoni (2000, p.3), “no decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão se ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar”. A autora ainda afirma que durante o processo de aprender, é importante que vínculos se estabeleçam entre dois/duas personagens, o/a ensinante e o/a aprendente, e, ainda, que aprendemos daqueles/as a quem permitimos confiança e direito de ensinar, ou seja, não aprendemos de qualquer pessoa; deve haver uma relação e interação positiva entre os/as envolvidos/as (Tassoni, 2000).

Essa interação é, portanto, fundamental na fase escolar, período marcado por momentos de importante aprendizado, que abrangem não apenas os conhecimentos e saberes sistematizados, mas também a interação e a convivência entre as pessoas. Sobre isso, Velardi (1997, p. 76), baseando-se nos pressupostos de Vigostki, afirma que

durante o processo de aprendizagem, quaisquer pessoas, e as crianças em especial, são partes de alguma atividade em que se relacionam e se comunicam. E em seguida, com base no que desenvolveram de forma conjunta as pessoas começam a desempenhar as atividades individualmente.

Partindo desse entendimento, destaca-se a relevância do aspecto social na formação de habilidades e competências individuais.

Ainda neste contexto, as relações entre o/a professor/a e os/as alunos/as se estabelecem e também situações de conflitos entre os/as estudantes acontecem em diferentes tempos e espaços, não se limitando exclusivamente às aulas de Educação Física. Isso deve motivar os/as professores/as a buscar estratégias pedagógicas que contribuam para a melhoria da convivência. O diálogo e as relações de interações sociais são importantes nesse processo, pois desenvolvem a escuta atenta, permitem trocas de experiências e promovem o respeito mútuo. Costa e Sarmiento (2018, p.75) argumentam sobre a reflexão no valor e a necessidade de escutar as crianças:

promover o crescimento e aprofundamento de uma cultura de escuta e, portanto, da conversa e da participação em construções de saberes realizados em conjunto entre os envolvidos nas relações e no trabalho com as crianças, com uma valorização respeitosa dos respectivos pontos de vista.

Outro aspecto relevante durante o desenvolvimento das aulas de Educação Física é proporcionar oportunidades para que os/as estudantes participem de forma interativa, enriquecendo seu processo de aprendizado por meio de uma relação dialógica-reflexiva entre o que é ensinado e o que é aprendido. Freire (1987) aponta relevância sobre a essência do diálogo, dentre as quais apresenta-se como um ato de verdadeiro pensar, em que a pessoa percebe a realidade como processo e que pode contribuir para a compreensão nas dimensões da ação e reflexão. Nas rodas de conversa, por exemplo, "o diálogo é um momento singular de partilha, pois implica em um exercício ativo de escuta e expressão" (Moura; Lima, 2014, p. 28), permitindo a disposição para ouvir o/a outro/a e estimulando a construção de pensamentos e reflexões, tanto de forma individual quanto coletiva.

A promoção da autonomia surge como uma necessidade, especialmente quando baseada em práticas significativas, dialógicas, que envolvem a interação entre professor/a, aluno/a e aprendizado. Dessa forma, a busca pela reinvenção do ser humano por meio das relações no processo da construção da autonomia mostra-se decisiva para o aprendizado (Freire, 2004).

A autonomia é uma competência fundamental para o crescimento dos/as estudantes, indo além da simples tomada de decisões no âmbito da resolução de conflitos e estendendo-se ao domínio físico. Nessa perspectiva, autonomia engloba “monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.24).

No entanto, como podemos, enquanto professores/as de Educação Física, contribuir para a construção da autonomia dos/as nossos/as alunos/as durante as aulas? Para Molina, Freire e Miranda (2015, p. 663),

para que a Educação Física possa contribuir para a construção da autonomia dos estudantes é necessário criar situações de aprendizagem fundamentadas no respeito mútuo, que permitam compartilhar o poder e a responsabilidade pelas escolhas. O professor deve compreender o papel que o estudante desempenha neste processo.

Sendo assim, é necessário criar momentos nos quais os/as estudantes assumam o papel de protagonistas com autonomia sobre suas escolhas, possibilitando a reflexão pelas suas ações e construção do senso crítico, bem como exercitem o diálogo e o debate.

Em minhas aulas de Educação Física, busco criar oportunidades em que os/as estudantes possam estimular ou desenvolver sua autonomia ao enfrentar diversas tarefas. Isso inclui não apenas a elaboração de estratégias para superar desafios, mas também a resolução de conflitos entre colegas, a formulação ou modificação de regras em jogos e a exploração de competências motoras. Reconheço que essa tarefa não é simples, uma vez que algumas crianças demonstram natural habilidade para resolver questões por conta própria, outras tentam ocupar o papel de ouvintes, preferindo seguir orientações. A observação cuidadosa e constante durante esses momentos me permite entender a individualidade de cada estudante, adaptando minha abordagem para favorecer o desenvolvimento da autonomia de maneira sensível e respeitosa.

A Ginástica para Todos (GPT) pode proporcionar uma rica oportunidade para a exploração da autonomia e formação humana, conforme destacado por Paoliello e colaboradores/as (2014), ao fomentar a participação ativa, a criatividade, a cooperação e as expressões individuais e coletivas. Também, segundo Bento-Soares, Almeida e Bortoleto (2016), desempenha um papel significativo no processo educacional, especialmente na promoção de uma educação voltada para a autonomia, dada sua natureza não competitiva e, portanto, fortemente participativa e inclusiva.

No documento orientador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), a GPT é identificada como um dos componentes da unidade temática Ginástica, assim como a ginástica de condicionamento físico e a ginástica de conscientização corporal. O documento conceitua a GPT¹ da seguinte forma:

A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (Brasil, 2018, p.217).

A GPT é direcionada pela BNCC (Brasil, 2018) para o trabalho nas aulas de Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Este período escolar é organizado no documento em dois blocos, abrangendo o 1º e 2º ano em um deles e do 3º ao 5º ano, no segundo deles. No primeiro bloco, as habilidades estão centradas nos elementos básicos da Ginástica, enquanto no segundo bloco, são abordados objetos que envolvem a combinação desses elementos (Henrique, 2017). Destaca-se que a exploração dos elementos corporais da Ginástica deve estar presente ao longo desses blocos, proporcionando amplas oportunidades para a ampliação do repertório motor dos/as estudantes.

Embora essa designação seja específica para essa etapa escolar, o documento esclarece que "em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho

¹ No que diz respeito à nomenclatura mencionada no documento, conforme apontado por Toledo, Hess e Oliveira (2022, p. 241), destaca-se "o uso do termo Ginástica Geral, que já não é mais adotado desde 2007, sendo, a partir de então, denominada Ginástica para Todos".

pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino" (Brasil, 2018, p. 219). Em outras palavras, apesar de o documento focar essa fase, os/as professores/as têm a liberdade e a oportunidade de proporcionar experiências em outras etapas escolares, sem deixar de contemplar as demais temáticas presentes na cultura corporal de movimento designado para o ano/série. Assim, é ainda crucial observar a necessidade de critérios de progressão do conhecimento, nos quais as características individuais, referentes ao ano/série e aos contextos educacionais (Brasil, 2018), devem ser considerados pelo/a professor/a durante o planejamento.

Para além do conceito de GPT apresentado por esse documento, essa prática, segundo Ayoub (2013), pode ter outros significados. Em relação a definição proposta pela Federação Internacional de Ginástica, a GPT é "em primeiro lugar uma atividade regular dentro de um contexto de entusiasmo e de jogo, e a participação é, sobretudo, determinada pelo prazer de praticar" (Ayoub, 2013, p. 46), em que a diversão e as experiências positivas desempenham um papel fundamental na motivação dos/as participantes.

Logo, a GPT como temática a ser desenvolvida no ambiente escolar

pode permitir a experimentação de possibilidades corporais, promovendo a autonomia motora e a formação humana quando tratada por meio de uma prática educacional que leve o aluno a uma ação crítica e significativa para seu núcleo social (Carmo, 2014, p. 20).

Ainda,

Aprender ginástica geral na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, aprender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica (Ayoub, 2013, p.87).

Dessa forma, as aulas de Educação Física abordando a temática GPT podem se configurar como oportunidades privilegiadas, nas quais, durante a execução das tarefas individuais e coletivas, criatividade e espontaneidade são estimuladas pelo contato com os/as outros/as, pela percepção aguçada e pela reflexão sobre as pessoas e a realidade que os/as envolvem (Oliveira; Lourdes, 2004). Para isso, é importante que as ações pedagógicas dos/as professores/as de Educação Física ocorram sob o reconhecimento da diversidade cultural, conforme destacado por Maroun (2015). Isso implica na valorização das diferenças individuais, por meio da criação de oportunidades que promovam o reconhecimento e valorização dos saberes

de todos/as os/as envolvidos/as. Como ressaltam Bento-Soares, Almeida e Bortoleto (2016, p. 123), “o intercâmbio e a socialização do conhecimento tornam-se fundamentais para o processo educativo”.

Na minha prática com as crianças do Ensino Fundamental I, busco me desprender de ações que dependem exclusivamente do comando da professora para serem executadas. Procuo estimular a autonomia dos/as alunos/as, incentivando-os/as a resolver conflitos de forma positiva, a desenvolver criatividade e a superar a dependência de orientações constantes, buscando potencializar maior envolvimento nos processos decisórios, permitindo que participem ativamente da construção do próprio aprendizado.

Tendo em vista o incômodo pedagógico registrado por mim e o conhecimento sobre a prática da GPT e sua potencialidade na escola, a seguinte pergunta orientou a exploração deste estudo: Como contribuir para a participação autônoma dos/as estudantes nas aulas de Educação Física, com a prática da GPT?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como o processo pedagógico coletivo do ensino da GPT contribui para construção da autonomia dos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar essa finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar a participação das crianças durante a proposta pedagógica de GPT; discutir a pertinência e a organização da proposta de criação coreográfica coletiva para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nesses propósitos, este texto tem seu percurso iniciado com reflexões que fundamentam a sequência das leituras. No primeiro capítulo, intitulado *Ginástica para Todos na escola: percorrendo caminhos*, são apresentados contribuições teóricas e aspectos relevantes sobre a GPT. O capítulo traz reflexões sobre a Educação Física como componente curricular, discutindo diferentes perspectivas e concepções de cultura, além de situar a GPT no contexto escolar como uma prática concreta de desenvolvimento do trabalho pedagógico. A proposta é refletir sobre os conhecimentos e conteúdos envolvidos, destacando a coletividade como elemento central a ser explorado na construção de uma composição coreográfica, integrando formação humana, capacitação e o desenvolvimento da autonomia.

No segundo momento, o texto se dedica a reflexões sobre a autonomia, por meio do capítulo intitulado *A autonomia na educação, na Educação Física e na GPT*. Nele, apresento o processo de construção da autonomia dos/as estudantes,

compreendida como uma habilidade a ser desenvolvida ao longo do percurso educativo. São abordados conceitos e aspectos relevantes inspirados nas ideias de Paulo Freire, que colocam o/a estudante como agente ativo/a no processo de ensino e aprendizado. Também são abordadas as implicações da atuação de professores/as nesse contexto, destacando o diálogo como elemento central na mediação pedagógica. Por fim, o capítulo analisa como o desenvolvimento da temática da GPT e seu processo pedagógico contribuem diretamente para a construção da autonomia nas aulas de Educação Física.

No terceiro momento, apresento o percurso investigativo da pesquisa, são descritos o caminho metodológico e suas implicações, contemplando desde a definição do universo da pesquisa até os materiais e métodos que orientaram as ações e análises realizadas. Também são apresentados os fundamentos e a construção do recurso educacional.

Na sequência, o capítulo intitulado *Reflexões sobre o planejamento coletivo, autonomia e GPT: análise dos dados construídos na pesquisa* apresenta reflexões a partir da análise dos dados, destacando aspectos relevantes das narrativas construídas por meio dos escritos do diário de campo, dos aulários e do processo de elaboração colaborativa dos planos de aula. As análises são articuladas com os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, buscando alinhamento entre a prática explorada e as bases conceituais que sustentam este estudo.

Por fim, a parte textual do estudo se encerra com as considerações finais e as referências utilizadas ao longo do estudo. Nos Apêndices, são apresentadas a Carta de Anuência autorizando a realização da pesquisa na escola e o parecer do Comitê de Ética.

2. Ginástica para Todos na escola: percorrendo caminhos

2.1 Educação Física Escolar, cultura e os conteúdos da GPT

Na Educação Física, o aprendizado é uma jornada de transformação tanto individual quanto social. Segundo Darido e Rangel (2011), o principal objetivo da Educação Física na escola é inserir e integrar os/as alunos/as à cultura corporal de movimento ao longo de sua trajetória escolar, visando formar cidadãos/cidadãs capazes de usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar diversas manifestações que caracterizam essa área. As vivências nas aulas de Educação Física são baseadas nas temáticas jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e aventura. Segundo a BNCC (2018, p. 220), ao vivenciar essas práticas, "para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos", tornando o aprendizado relevante e estabelecendo uma troca de saberes própria de cada aluno/a.

Como professores/as, devemos variar consideravelmente as formas de movimentos corporais nas aulas de Educação Física, visando oferecer aos/às alunos/as experiências ricas e diversificadas. Essa orientação promove a aquisição, o aprendizado, a troca, o embasamento e a expansão do repertório motor e do conhecimento como um todo. Dessa forma, os/as alunos/as poderão escolher o que que desejam praticar, seja de maneira competitiva ou não, ou integrar as experiências vividas, criando formas de executar movimentos (Souza, 1997).

Ao considerar os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, especialmente no contexto da GPT, destaco as reflexões de Vago (2009) sobre a escola como um espaço de culturas. Segundo o autor, nesse ambiente, os/as participantes, sejam adultos/as, jovens, adolescentes ou crianças, são agentes ativos/as na produção e expressão de diferentes culturas. Suas identidades são influenciadas por fatores como classe social, etnia, gênero e escolhas de sexualidade, que moldam suas histórias e têm profundo significado em suas vidas. No contexto escolar, os/as alunos/as não apenas encontram, mas também criam maneiras de desenvolver suas identidades, compartilhar sentimentos e experiências. É neste ambiente que também as transformações sociais e culturais acontecem, pois a

escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes. A escola é lugar para o direito de todos às culturas (Vago, 2009, p. 28).

Portanto, a escola é um dos locais em que a criança passará a maior parte do seu dia, em que ela/ele terá grande possibilidade de apresentar, vivenciar e ampliar sua cultura e seu seio de conhecimento. Assim, ao valorizar a criança como produtora de cultura e também como pessoa ativa no processo de socialização, reconhecemo-la como sujeito que constrói histórias, tanto individuais quanto coletivas, considerando-a como fonte privilegiada de informações sobre sua produção cultural (Martins et al., 2016). Destaco particularmente a importância da cultura infantil, que será valorizada nesta pesquisa e no processo da prática pedagógica, ambos acompanhados durante a implementação deste projeto.

Nesse contexto, colocamos a GPT como um meio para o desenvolvimento dessa cultura corporal, ao envolver diferentes aspectos da Ginástica e da expressão. A GPT possui grande relevância no contexto da Educação Física escolar (Ayoub, 2001), devido às suas características fundamentais, pois permite um espaço de possibilidades para as experiências lúdicas, explorando o prazer, a totalidade e a técnica/arte da linguagem corporal. Oliveira e Lourdes (2004) reafirmam a importância do encontro entre a Educação Física e a GPT, destacando a significativa oportunidade de conexão entre as práticas gímnicas e os demais elementos da cultura corporal de movimento.

Durante o desenvolvimento da temática e na exploração dos movimentos gímnicos e outros conteúdos, proporcionamos aos/às estudantes a oportunidade de demonstrarem seus conhecimentos culturais, mas também, se abrirem ao conhecimento culturais dos/as colegas ampliando seu aprendizado por meio das relações que se estabelecem entre pares. Dessa forma, a GPT é considerada uma manifestação sociocultural, pois proporciona a interação social entre pessoas e grupos, respeitando suas características culturais e tradições, sendo que essa vivência e intercâmbio cultural frequentemente são o ponto de partida do trabalho (Chaparrim, 2003).

Pensando no desenvolvimento com a temática da GPT e os saberes que se esperam com a prática, vamos utilizar o modelo de conteúdos (Figura 1) apresentados por Paoliello e colaboradores/as (2014). De acordo com sua definição, os elementos da cultura corporal que compõem diferentes formas de expressão corporal são considerados conteúdos da GPT:

Figura 1 - Conteúdos da GPT



Fonte: Paoliello e colaboradores/as, (2014, p.33)

Nota-se que a GPT é uma prática que possibilita a articulação de diversos movimentos, incorporando elementos gímnicos e integrando expressões corporais de outras áreas do conhecimento da cultura corporal. Esses conteúdos tornam a GPT uma abordagem versátil e altamente adequada ao ambiente escolar (Toledo, 1999). Paoliello e colaboradores/as (2014) destacam a abrangência dos conteúdos e as diferentes formas de manifestações corporais, que podem ser adaptadas conforme os interesses e necessidades do grupo, podendo ser incorporados em diferentes representações e vivências.

Ao tomarmos como base a exploração desses conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, Paoliello e colaboradores/as ainda (2014, p. 33) propõem:

ao utilizar-se dos movimentos constitutivos dessas variadas formas de expressão do ser humano, não se está preocupado com a perfeição da técnica, com o resultado a ser atingido ou com o cumprimento de suas regras, mas sim em facilitar a sua apropriação, utilizando-se do maior número possível de alternativas de expressão corporal, que sejam relevantes e que façam parte de seu universo cultural. Desta forma, o indivíduo enriquecerá seu repertório de movimentos, numa proposta que valoriza o prazer da

atividade física, respeita as características individuais e facilita a interação social.

2.2 Exploração de experiências a partir da GPT

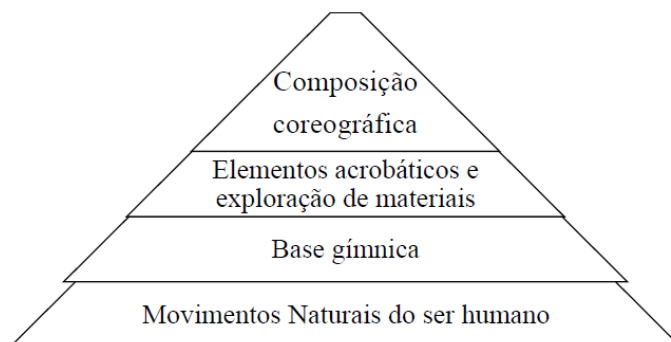
Bertolini (2005) afirma que, nas séries iniciais, as aulas de GPT devem proporcionar aos/às alunos/as um amplo leque de oportunidades corporais. Ramos e Viana (2008) sugerem que, para ampliar as experiências no processo de ensino e aprendizado na GPT, podem ser utilizadas diversas estratégias de ensino, como a utilização de atividades com música, jogos corporais, atividades simbólicas, utilização de materiais variados, exploração da diversidade cultural, realização de atividades individuais e em grupo, circuitos e elementos básicos.

Ainda sobre as possibilidades da exploração de atividades da GPT na escola, Souza (1997) afirma que, para incentivar a motivação e os descobrimentos individuais e em grupo, é importante considerar as características, necessidades e expectativas dos/as integrantes do grupo. A autora ainda apresenta estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos na utilização de variáveis do movimento, em cada uma das formas de organização em grupo e das formas coreográficas elaboradas: variação dos ritmos musicais, exploração de seu ritmo, pulso, melodia; amplitude do movimento, passos curto, longos; deslocamento em diferentes direções, frente/trás, lados direita/esquerda, em linha reta/curva/combinadas; diferentes posições do corpo, em pé/sentado/deitado, quatro apoios; variações do centro de gravidade do corpo, baixo/médio/alto; variações de expressão corporal ou afetivas, por exemplo, executando um movimento como se estivesse triste/alegre/raiva; imitações ou teatralizações, de animais, atividades esportivas/profissionais; expressões culturais, dança, mímica, jogos, lutas e movimentos de diferentes modalidades ginásticas, artística, acrobática, aeróbica.

Como exemplo dessas possibilidades, Francisco (2020) desenvolveu um esquema em formato de pirâmide que elenca etapas, para o ensino da GPT na escola (Figura 2), inspirada em Toledo (1999), no qual apresenta um esquema hierárquico dos conteúdos procedimentais para o ensino da Ginástica Escolar. Nesta proposta, o aprendizado dos/as estudantes pode iniciar-se a partir das experiências corporais mais simples, associados às habilidades motoras básicas (locomotoras, estabilizadoras e manipulativas), evoluindo para as mais complexas, associadas aos

movimentos específicos das modalidades gímnicas, bem como das menores possibilidade de movimento para as maiores.

Figura 2 - Pirâmide didática para o ensino da GPT na Escola



Fonte: Francisco (2020, p. 30)

Segundo Francisco (2020), esses elementos devem estar interligados. Na base da pirâmide, a autora apresenta a exploração dos movimentos mais simples (saltar, correr, manipular, entre outros), evoluindo para, no segundo nível, a exploração dos movimentos como eles são vivenciados nas ginásticas (salto grupado, carpado, estendido, entre outros) e, no terceiro nível, a combinação dos movimentos gímnicos com a exploração de materiais (alternativos ou adaptados). No último nível, o esquema finaliza com a composição coreográfica.

Possibilitar atividades que evoluam o grau de complexidade dos movimentos, partindo do desenvolvimento de estratégias simples, permite-nos observar os conhecimentos que os/as alunos já possuem e aqueles que precisam ser consolidados. Dessa forma, os/as alunos/as possuem experiências anteriores, em um determinado movimento, compreenderão facilmente as problematizações apresentadas pelo/a professor/a e terão maior facilidade em acompanhar as atividades, enquanto os/as estudantes que ainda não tiveram essas experiências motoras terão a oportunidade de aprender. Ao aumentar o grau de complexidade, promovemos a recuperação dos conhecimentos prévios junto à assimilação de novas habilidades e desafios motores, facilitando a execução dessas novas tarefas, promovendo ações de autossuperação e estímulo a criatividade. Durante esse processo, a observação e a atenção do/a professor/a são cruciais, pois é importante

evitar que uma experiência mal-sucedida deixe uma marca negativa, desmotivando os/as alunos/as a continuar.

Durante todo esse processo educativo, as relações que são construídas entre o grupo em todo seu percurso culminam na construção de uma composição coreográfica. Esta, embora não seja obrigatória, tem importância enquanto processo pedagógico que resultará em um resultado (Carvalho et al., 2021), para o qual enfatizamos a importância da construção coletiva.

2.3 Construção Coreográfica e a coletividade

Uma das formas para a construção coreográfica aconselhada pelas práticas pedagógicas e pela literatura acadêmica da área da GPT é a colaborativa. Em um trabalho alicerçado nessa proposta, durante as aulas, os/as estudantes são desafiados/as a integrar os movimentos ginásticos em um processo que os/as leve à criação de uma composição coreográfica de forma cooperativa, aproveitando suas habilidades individuais e se apoiando mutuamente. Neste processo, Ayoub (2013) destaca que as experiências e interesses dos/as alunos/as devem ser levados em consideração, promovendo a cooperação, a capacidade de ação e autonomia dos/as estudantes enquanto sujeitos do processo educativo, para que possam criar junto aos/às demais do grupo, em busca de novas interpretações e significados que antes eram desconhecidos. Mas como exatamente esse processo acontece?

Menegaldo e Bortoleto (2020a) destacam que, na GPT, a coletividade é um potencial que, quando desenvolvido, se torna parte integral da prática, promovendo um processo mais livre e aberto à diversidade, exigindo maior respeito às diferenças de ideias e posicionamentos. Quando valorizamos os aspectos de coletividade nas aulas, reafirmamos a importância do trabalho cooperativo e os benefícios para a construção da personalidade da criança. Segundo Vigotski (1988, p.114), a “cooperação favorece o desenvolvimento do sentido moral na criança”, sendo que a cada momento de interação e integração entre os/as estudantes, vão se fortalecendo e ampliando o processo de socialização e comunicação.

Segundo Menegaldo (2018), a ideia de coletivo tem destaque devido à sua associação a um ambiente que incentiva a partilha de valores e normas compartilhadas entre um grupo de pessoas, o que promove a cooperação baseada nesses aspectos comuns. Ainda segundo a autora, na percepção de coletividade, as

ideias individuais se fortalecem quando consideradas na construção de uma ideia coletiva, pois essas interações geram ideias e emoções que passam a representar o grupo como um todo, ao invés de apenas uma única pessoa.

Logo, a construção social, o coletivo e a cooperação ocupam posições de destaque na GPT. Com base nessa ideia, Menegaldo e Bortoleto (2020b), ao fundamentarem-se nos estudos de Parlebas sobre a praxiologia motriz, definem a GPT como uma prática sociomotriz, em que a prática corporal é mediada pela presença do/a companheiro/a, estabelecida na cooperação como sua característica primordial, conforme delineado por Bortoleto (2012).

Ao longo do processo de composição coreográfica na GPT, as interações sociomotrizes se entrelaçam e se solidificam. Sob esta perspectiva, a GPT emerge como uma forma de prática sociomotriz de colaboração (Menegaldo; Bortoleto, 2020b) pois tem como aspecto crucial de sua lógica interna o desenvolvimento de habilidades cooperativas, propondo aprimorar as relações entre os/as participantes e assim favorecer competências e efetividade das interações e experiências na sua prática.

Com isso, as ações sociomotrizes se unem para, no coletivo, possibilitar a culminância de uma apresentação única, que valoriza os saberes individuais (Bortoleto, 2012). Logo, por mais que estas experiências sejam fruto de culturas individuais, vão sendo tomadas por um conhecimento de transformação estimuladas pelas interações entre o grupo no qual, de acordo com Cavalcanti (2005, p. 94) baseado em Vigotski, “o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho”. Nesse sentido, as capacidades e as habilidades estão em processo de desenvolvimento e, uma vez internalizadas, começam a fazer parte das conquistas individuais dos/as estudantes, sendo fundamentais para as ações coletivas que se somam para vincular-se ao objetivo da construção coletiva.

Uma estratégia possível para essa concepção pedagógica é apresentada pelos/as pesquisadores/as que fundamentaram o trabalho do Grupo Ginástico Unicamp (GGU), referência no desenvolvimento do trabalho com a GPT no Brasil desde 1989. O grupo apoia-se nos princípios da formação humana e da transformação social (Paoliello *et al.*, 2014), ao propor a elaboração da coreografia que exija uma ação coletiva, com a metodologia denominada “soma de frases motoras”. De acordo com Bento-Soares, Almeida e Bortoleto (2016), esta metodologia valoriza os/as participantes como parte ativa no processo de criação.

Segundo Menegaldo e Bortoleto (2017), a soma de frases motoras é baseada na exploração de materiais e na criação de sequências coreográficas, de início de forma individual e posteriormente em pequenos grupos, somando aos poucos as sequências criadas, no intuito de construir uma passagem coreográfica. Ao final da dinâmica, é fundamental que os pequenos grupos apresentem suas criações entre si, a fim de socializar o que foi construído. Assim, as partes da coreografia já desenvolvida pelos grupos, sob a orientação do/a professor/a, formam sequências que contribuem para a coreografia, ou seja, “a união de algumas das pequenas sequências montadas poderá resultar em uma frase, a qual, como na semântica, terá um sentido final, um significado” (Bento-Soares, Almeida e Bortoleto, 2016, p. 129).

Sobre as elaborações de composições coreográficas, Souza (1997) sugere que os/as estudantes devem ser incentivados/as a sintetizar os elementos descobertos por eles/as, priorizando os mais significativos, e que o/a professor/a deve supervisionar todo o processo, oferecendo sugestões para enriquecer a execução da coreografia, recomendando-se ainda, que os/as alunos/as escolham a música.

No decorrer das aulas ou encontros, não se pode garantir que os diálogos serão sempre positivos, pois, durante as interações sociais, conflitos podem surgir. Nesse contexto, cabe ao/a professor/a mediar e observar atentamente as ações dos/as estudantes, valorizando a comunicação assertiva/positiva e encorajando os/as alunos/as a expressar seus sentimentos, tendo o seu momento de fala e apresentando-se como ouvintes, respeitando as diferenças individuais sem recorrer a ofensas ou desaprovação em relação às opiniões alheias. Além disso, a realização de rodas de conversa, tanto em grandes grupos como em pequenos grupos, pode ser uma forma de estimular o diálogo e a compreensão mútua. Segundo Moura e Lima (2014), é na roda de conversa que, a partir das interações com o/a outro/a, os posicionamentos de cada participante vão se estabelecendo, seja para complementar uma fala, discordar ou concordar ou fomentar uma reflexão coletiva.

Como professora, valorizo e utilizo esse recurso em minhas aulas de Educação Física. Nos momentos iniciais da aula, procuro fazer uma roda de conversa para apresentar as atividades do dia, descobrir os conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre a temática ou relembrar as ações realizadas nas aulas anteriores. Nos momentos finais, utilizamos a roda para refletir sobre as ações concretas de aprendizado e as experiências do dia, além de deixar uma introdução sobre a continuidade ou o novo assunto a ser abordado na aula seguinte.

Neste estudo, trabalhei com crianças de oito e nove anos de idade e levei em consideração diversos fatores que podem influenciar a condução de diálogos, pois cada criança é dotada de suas particularidades sociais e culturais. Foi importante reconhecer que algumas crianças podem expressar suas ideias de forma mais clara e articulada, enquanto outras podem enfrentar dificuldades em comunicar seus pensamentos. Por isso, refleti: a partir da GPT, quais estratégias podem ser utilizadas para desenvolver a autonomia dos/as estudantes?

2.4 Formação humana, capacitação e o desenvolvimento da autonomia

Nas relações sociais e coletivas que se estabelecem com o trabalho da GPT na escola e nas aulas de Educação Física, pode ser destacado o seu aspecto no desenvolvimento da formação humana e da capacitação (Pérez Gallardo; Paoliello, 1994). Chaparim e Paoliello (2001) afirmam que os/as praticantes da GG/GPT participam de propostas de trabalhos grupais que atendem às suas necessidades, características e expectativas, evidenciando elementos culturais e de formação humana, como cooperação, responsabilidade, autoestima, respeito por si e pelos/as outros/as, predisposição e criatividade, em que são incentivados/as a desenvolver suas qualidades, explorar e descobrir seus potenciais.

A escola é parte de um processo de formação da pessoa como cidadã, capacitando seres humanos a utilizar seus conhecimentos intelectuais e culturais ao longo de sua trajetória. Como professores/as é importante estarmos atentos/as e conscientes de nosso papel como educadores/as, compreendendo nossa responsabilidade educacional. Devemos refletir sobre e realizar ações que reconheçam e valorizem nossos/as alunos/as em sua totalidade, considerando-os/as únicos/as, com anseios e expectativas, impulsionando-os/as à superação.

Sobre a formação humana, Maturana e Rezepka (2008, p. 11) afirmam que esse aspecto “tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”. No ambiente escolar, a formação humana está ligada ao desenvolvimento do/a estudante como ser capaz de participar ativamente na criação de um ambiente positivo, fruto das relações de respeito a si e ao/outro/a e das interações com os/as outros/as estudantes. Já a capacitação, segundo Maturana e Rezepka (2008, p. 11), refere-se à “aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se

vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver”. Sobre isso, Paoliello e colaboradores/as (2014) apontam que pode ser entendida como a possibilidade de criar momentos de ação para desenvolver habilidades desejadas, ampliando as capacidades de execução e reflexão sobre essas ações como parte da experiência vivida e desejada.

Nos ambientes educacionais, os/as alunos/as constroem e reproduzem conhecimentos que são frutos de suas interações; logo, pode ser entendido que quanto mais experiências adquiridas nos diversos aspectos da formação humana, melhores poderão ser suas formas de agir e de estabelecer relações com seus pares, a partir de sua capacitação.

Diante das experiências dos contextos dos/as estudantes, é notável que alguns/algumas demonstrem autonomia para resolver conflitos, sejam eles com colegas ou desafios corporais, enquanto outros/as apresentem maior dependência. Para que a autonomia seja estimulada, é importante oferecer o espaço necessário para que as crianças se tornem independentes, em um processo de libertação da heteronomia. Isso pois “a evolução da autonomia do aluno, na sua relação com o conhecimento, não se dá naturalmente, mas é fruto de uma construção e de um esforço que podem ser favorecidos a partir de situações concretas e significativas para o seu exercício” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 85).

No ambiente da prática da GPT, a promoção da autonomia pode ser contemplada através das experiências de diferentes movimentos gímnicos, elementos corporais, criatividade na composição da coreografia, definição dos materiais a serem utilizados e todo o processo coletivo que pode ser incentivado no processo. No entanto, esse deve ser um esforço consciente do/a professor/a e de sua prática pedagógica.

3. A autonomia na educação, na Educação Física e na GPT

A construção da autonomia constitui um alicerce no processo educativo, sendo uma habilidade importante para o desenvolvimento integral das crianças. Potencializar a autonomia dos/as alunos/as implica prepará-los/as para assumirem a responsabilidade pelo próprio aprendizado, incentivando o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e reflexivas, além de contribuir para sua formação como cidadãos/cidadãs conscientes de suas responsabilidades. A intenção deste capítulo é estimular uma reflexão sobre a autonomia no contexto escolar e nas aulas de Educação Física e destacar as ricas possibilidades que a GPT oferece nesse contexto, fundamentada em observações realizadas durante o trabalho de pesquisa, buscando explorar aspectos relevantes e contribuir para um entendimento sobre o tema.

Sobre esse tema, Silva e Francisco (2012, p. 68) afirmam: a “palavra autonomia tem origem na Grécia Antiga e significa ‘capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de ‘autos’ (si mesmo) e ‘nomos’ (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno”. Contudo, completam trazendo reflexão na perspectiva de Paulo Freire em que

essa “capacidade de autodeterminação” não se constitui pelo próprio sujeito. É preciso levar em consideração todo o processo de formação humana que inclui, para além de uma “vontade intrínseca” do ser humano, a compreensão das influências culturais, sociais, afetivas e políticas inscritas em determinado contexto (Silva; Francisco, 2012, p.68).

No documento Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a autonomia é compreendida tanto como uma capacidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes, quanto como um princípio didático que orienta as práticas pedagógicas. Para alcançar os objetivos propostos, é necessário que a autonomia seja exercitada desde o início, já que uma habilidade não pode ser desenvolvida sem sua prática. Para que os/as estudantes possam refletir, participar e assumir responsabilidades, é fundamental que estejam inseridos/as em um processo educativo que valorize essas ações, metodologia que privilegia a atuação ativa do/a aluno/a na construção do próprio conhecimento, valorizando suas experiências, conhecimentos prévios e a interação

com professores/as e colegas, promovendo a transição gradual de situações dirigidas para aquelas conduzidas pelo/a próprio/a estudante.

Neste estudo, entendemos a autonomia como a capacidade de crianças de oito e nove anos de utilizar seus recursos mentais e corporais para resolver desafios físicos de forma autônoma, fundamentando-se tanto em suas experiências prévias quanto nas novas vivências adquiridas. Esse processo envolve a habilidade de tomar decisões, a busca por soluções criativas para os movimentos e situações propostas. Além disso, ressaltamos o diálogo como elemento central para fomentar interações positivas dentro do grupo, promovendo a integração de ações individuais de maneira respeitosa e harmoniosa, em benefício do coletivo, assegurando o princípio da dialogicidade e seu valor pedagógico (Freire, 1996).

Ao propor a participação autônoma de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, é reconhecer que, enquanto algumas podem não saber qual caminho seguir, outras podem surpreender ao apresentar soluções antes inimagináveis. Diante de sua natural inquietude e características próprias da idade, o movimento muitas vezes surge espontaneamente, o riso pelo riso, a diversão pela diversão, refletindo o direito de aprender brincando. Contudo, deixá-las à própria sorte nesse processo não contribui para uma autonomia fundamentada na reflexão e na intencionalidade. É nesse ponto que os propósitos precisam ser definidos, estabelecendo uma relação clara entre o ato e o pensamento, entre a ação e a compreensão. Como aponta Freire (1996), essa orientação é indispensável para que a autonomia seja verdadeiramente cultivada. Nesse sentido, a construção da autonomia exige um equilíbrio cuidadoso, pois,

é preciso um cuidado maior para não se cair nem na restrição desmedida, sob o pretexto de que as crianças não sabem o que querem, nem no mero espontaneísmo, sob a alegação de que não se deve inibir nenhum desejo das crianças. No primeiro caso se nega a subjetividade do educando, no segundo se o abandona à própria sorte. O que se precisa ponderar é que, se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a mediação do educador. (Paro, 2011, p. 200)

Ao longo das aulas, foi possível observar que as crianças frequentemente desenvolvem soluções de forma independente, demonstrando suas habilidades e criatividade. Contudo, também há momentos em que elas solicitam o auxílio da professora ou em que essa mediação se torna necessária para resolver conflitos ou

ajustar movimentos. O equilíbrio entre esses dois momentos é fundamental para criar um ambiente que favoreça a autonomia, permitindo que as crianças se tornem protagonistas do próprio desenvolvimento, enfrentem desafios e construam conhecimento por meio da prática e da interação com os/as colegas (Paro, 2011).

Para que a autonomia floresça, é indispensável oferecer às crianças oportunidades de adquirir os recursos necessários, cognitivos e motores, que as capacitem a atuar de forma autônoma. Cada criança traz consigo um conjunto único de experiências e culturas infantis, elementos que enriquecem esse processo. Assim, o desenvolvimento da autonomia nessa fase requer práticas pedagógicas planejadas, que respeitem essas singularidades e possibilitem a construção do conhecimento de maneira significativa e contextualizada (Duckur, 2003).

Por isso, refletir sobre autonomia no contexto do sistema educacional atual pode ser um desafio significativo. Muitos/as educadores/as enfrentam limitações impostas por estruturas rígidas, currículos padronizados e políticas que restringem sua liberdade de atuação. No entanto, mesmo diante desses obstáculos, é possível identificar oportunidades dentro do espaço escolar ou nas aulas para adotar estratégias pedagógicas que promovam a autonomia dos/as estudantes, sendo possível investir em práticas que valorizem a construção gradual dessa autonomia, mesmo em um ambiente que nem sempre favorece a liberdade plena do/a professor/a.

O reconhecimento da escola como uma instituição viva e que dialoga com seu tempo, portanto histórica, estabelece a demanda por relações sempre em movimento, o que aponta para um aprendizado dinâmico, envolto numa realidade e que possa contribuir para que os alunos se conectem com a vida em sala de aula e com o mundo, compreendendo os determinantes de sua condição, mas igualmente a apropriação de conhecimentos que os permitam transformarem a sociedade. (Mandolini, 2021, p. 18)

Refletindo a partir da minha experiência como professora, percebo que a autonomia não é apenas um objetivo a ser alcançado pelos/as alunos/as, mas também um caminho de transformação pessoal para o/a educador/a. Apoiada nos pensamentos de Freire (1996), compreendo que a reflexão crítica sobre a prática é importante para o aprimoramento constante. É ao analisar criticamente a prática de ontem que se constrói a possibilidade de melhorar a prática de hoje e de amanhã.

Ao longo dos anos, tenho aprendido e continuo a aprender a reinventar minha prática pedagógica, buscando transformar minhas aulas de Educação Física em espaços que promovam acolhimento, criatividade, reflexão, afeto e aprendizado significativo. Nesse percurso, descobri em mim uma educadora mais interessada e sensível, reconhecendo e valorizando as experiências de meus/minhas estudantes como alicerces para explorar novos caminhos no ensino. Esse processo contínuo de estudo e reflexão tem evidenciado a importância de construir um ambiente em que o protagonismo dos/as estudantes seja valorizado e a autonomia seja desenvolvida de forma gradual, consistente e consciente.

O/a professor/a deve considerar a reflexão crítica sobre seu trabalho um ato fundamental (Freire, 1996). É esse exercício que permite ao/à educador/a reconhecer suas potencialidades e limites, transformando-se junto com seus/suas alunos/as. Embora o papel do/a professor/a seja central nas relações de ensino e aprendizagem, é na interação com as crianças que o caminho para a autonomia se revela. Nesse sentido, o/a educador/a é tanto guia quanto aprendiz/a, contribuindo para que cada estudante alcance sua própria autonomia de forma consciente (Freire, 1996).

Lopes (2020), ao refletir sobre os pensamentos de Freire, destaca o conceito de "do-discência", que apresenta à docência e a discência como práticas indissociáveis. A autora ressalta a relevância de uma convivência respeitosa e afetuosa entre professores/as e alunos/as, baseada na compreensão mútua de que ambos estão em constante processo de aprendizagem e descoberta. Nesse sentido, a relação pedagógica torna-se um caminho colaborativo, no qual professores/as e alunos/as avançam juntos/as em direção a uma educação que promova a autonomia.

Esse pensamento aproxima-se do realizado por Debus (2018), que afirma que o conceito de autonomia não deve ser entendido como uma liberdade plena, mas como uma construção relacional, que depende das conexões estabelecidas pelo indivíduo com os/as outros/as. Assim, ainda segundo o autor, no contexto educativo, isso implica a necessidade de atenção às pequenas ações, especialmente às que ocorrem nas margens do processo educativo, pois são essas que possibilitam aos/as estudantes desenvolverem perspectivas de autonomia. No âmbito das práticas em Educação Física, isso significa reconhecer a importância de ir além do estímulo ao movimento, promovendo uma maior contextualização das atividades. Isso envolve incentivar as crianças a refletirem sobre as práticas realizadas e a desenvolverem um olhar mais atento e consciente sobre suas ações e escolhas.

Dialogando com os ideais de transformação do/a educador/a propostos por Freire (1996), a autonomia se apresenta como um valor compartilhado entre educadores/as e educandos/as. Freire ressalta que a autonomia não deve ser compreendida como um conceito exclusivamente individual, mas como uma prática coletiva de construção de saberes. Essa prática é sustentada pelo diálogo, pela curiosidade e pelo pensamento crítico, elementos essenciais para a criação de um ambiente educativo transformador.

No que tange a autonomia para o/a estudante, ainda baseando-se em Freire (1996), esta é promovida quando a criança deixa de ser uma “mera receptora passiva de informações” e passa a ser pessoa ativa no processo de aprendizagem. Essa transformação acontece ao reconhecer sua capacidade de questionar, investigar e criar, indo além da simples reprodução de conteúdo. Portanto, o/a professor/a tem a responsabilidade de valorizar os conhecimentos prévios, reconhecendo que sua função vai além da “transmissão” de saberes: ele/a se torna um/a mediadora, um/a parceiro/a no processo de descoberta e criação. Esse papel exige estar aberto/a para aprender com os/as estudantes, criatividade para instigá-los/as e persistência para favorecer um ambiente de aprendizado verdadeiramente dialógico e crítico.

Segundo Freire (1996), o ambiente de aprendizado que estimula a criticidade e a curiosidade dos/as alunos/as cria as condições para que tanto educadores/as quanto educandos/as se tornem sujeitos ativos de sua própria formação. Nesse processo, ambos assumem o protagonismo de um aprendizado que vai além da simples assimilação de conteúdos, alcançando uma dimensão transformadora, tanto no âmbito pessoal quanto social.

Além de destacar o papel do/a professor/a como mediador/a no processo de construção da autonomia, cuja atuação pedagógica tem influência direta nesse percurso, é possível corroborar com Debus (2018), que apresenta a concepção de Vigotski (1991) sobre autonomia. Para Vigotski, a autonomia está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da atividade voluntária, entendida como um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento. Essa atividade distingue os seres humanos dos animais e os posiciona no campo das motivações socialmente enraizadas, as quais atribuem sentido às ações humanas. Essas ações, por sua vez, são compartilhadas e reguladas nas interações sociais, promovendo vivências que tornam as motivações autorreguladas, formando a base da atividade individual e favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

De acordo com Mandolini (2021), o papel do/a educador/a como mediador/a está relacionado ao reconhecimento dos/as educandos/as como seres humanos em formação, com necessidades, pensamentos, ações e sentimentos próprios. Ao oferecer um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas características, ampliam-se as possibilidades de que os/as educandos/as se tornem mais livres e conscientes em suas escolhas.

Além das intencionalidades e as propostas pedagógicas, do/a professor/a como mediador/a, não podemos deixar de falar do diálogo como mecanismo da ação educativa, visando uma prática voltada para autonomia. Para Lopes (2020, p. 46), acerca do diálogo segundo Paulo Freire, “é por meio da comunicação que educadores e educandos interagem entre si e discutem sobre o objeto de conhecimento e a realidade, a qual será conhecida e transformada.”

Assim, nesta concepção, estabelecer princípios da dialogicidade nas aulas é poder trazer atitudes democráticas, em que são construídos pensamentos e ações determinados de forma coletiva, em que há a participação de todos/as os/as envolvidos/as intermediados/as pela prática social do diálogo.

Este diálogo é, também, parte fundamental da GPT. Como componente prático, assim como os demais conhecimentos tematizados nas aulas de Educação Física escolar, a Ginástica e, nesse caso em específico, a GPT, podem contribuir para a ampliação da conscientização da criança sobre a autonomia. Segundo Duckur (2003), a vivência concreta de uma ação facilita a compreensão da criança, permitindo-lhe desenvolver uma maior consciência da realidade e a capacidade de transformá-la conforme suas necessidades. Dessa maneira, o processo educacional deve articular ações concretas, nas quais o/a estudante atue ativamente na construção do próprio conhecimento. Nesse contexto, a prática educacional deve potencializar a interrelação entre atividades práticas e simbólicas, elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia.

Silva e Francisco (2012) apontam que as aulas de Educação Física podem desempenhar um papel crucial na formação cidadã, democrática e participativa, desde que os/as estudantes sejam incentivados/as a enfrentar desafios, reconhecer suas limitações e tenham oportunidades para se expressar. Nesse sentido, a GPT se apresenta como uma abordagem potente para a construção da autonomia, desde que inserida em uma prática pedagógica intencional e reflexiva.

Por meio de seus conteúdos, sua versatilidade e sua capacidade educacional, bem como pela sua abrangência em relação à cultura corporal, sua não competitividade e sua perspectiva na formação humana, a prática da GPT pode estar alinhada à construção da autonomia. O trabalho com a GPT pode valorizar o respeito às culturas e aos saberes individuais, promovendo a disponibilidade para o diálogo e fortalecendo os processos individuais que, ao se integrarem, contribuem para o desenvolvimento do coletivo.

Assim, a GPT pode se apresentar como um meio para a formação de um/a aluno/a autônomo/a, que, nos aspectos conceituais, constrói conhecimento; nas atitudes, manifesta valores; e, nas ações corporais, vivencia suas aprendizagens. Como destaca João Batista Freire (1992, p. 134), "quem faz é o próprio corpo, quem pensa é também o corpo. As produções físicas ou intelectuais são, portanto, produções corporais. Produções que se dão nas interações do indivíduo com o mundo."

A prática da GPT no contexto educacional deve ir além da exploração do universo corporal das práticas gímnicas e das demais temáticas da cultura corporal de movimento. Ela deve estar atrelada à formação humana, tornando-se um elemento central no processo educativo. Nesse sentido, Toledo (2007) ressalta a importância de instrumentalizar, orientar e sensibilizar o/a educador/a, para que este/a proporcione aos/às praticantes uma abordagem diferenciada da Ginástica, baseada na participação, no prazer e no desenvolvimento integral. Ou seja, a autonomia, neste e em outros contextos, está intrinsecamente relacionada ao método que se desenvolve.

Lopes (2020), ao trazer a formação humana como fundamental no desenvolvimento da GPT, ressalta a importância do desenvolvimento de consciência social;

portanto a tarefa educacional deve primar por trabalhar questões relacionadas ao respeito por si, e pelos outros, a autonomia, autoconfiança, dentre outros fatores que colaboram para o desenvolvimento pessoal, de forma que o sujeito contribua na construção de um ambiente humano de convivência social desejável. (Lopes, 2020, p. 25)

No trabalho com a GPT, a composição coreográfica, por exemplo, pode ser realizada de forma coletiva; é nesse processo de coletividade que as ações individuais se somam e se estendem aos domínios do grupo. Essa dinâmica ressalta a

importância da autonomia dos/as participantes, que, ao contribuírem com suas ideias e criatividade, tornam-se agentes ativos/as na construção da coreografia, fortalecendo o caráter formativo e colaborativo da prática (Ayoub, 2003).

É relevante destacar os elementos essenciais envolvidos nessa construção, garantindo que a coreografia não se configure como um produto desconectado, mas como parte integrante de um processo contínuo de formação, conforme proposto por Ayoub (2003). Nesse sentido, a autonomia dos indivíduos no processo criativo é um aspecto central, pois permite que a coreografia seja reflexo das experiências e dos saberes coletivos, ao mesmo tempo em que valoriza as contribuições pessoais.

No momento da construção coreográfica, é possível estimular a criatividade e a participação coletiva, a relação com os elementos da cultura corporal e a formação humana, consolidando a composição como um dos principais eixos articuladores dessa prática (Lopes, 2020). Assim, a autonomia dos/as participantes se revela como indispensável, pois é por meio dela que se promove uma experiência significativa, integradora e transformadora, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Toledo (2005) estabelece conexões entre a Ginástica Geral/GPT e as concepções de Paulo Freire, refletindo sobre os princípios da GPT na perspectiva da formação do indivíduo autônomo. A autora enfatiza a importância da formação docente alinhada a uma prática pedagógica que favoreça a promoção da autonomia dos/as educandos/as. De forma sucinta, as reflexões aqui apresentadas seguem conforme o esquema a seguir:

Quadro 1 – Representação da conexão de autonomia na GPT e Freire

<p>Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.</p>	<p>A autonomia na GPT depende da atuação democrática do/a educador/a como mediador/a, exercendo sua autoridade sem autoritarismo. Sendo uma prática inclusiva, a GPT exige liderança colaborativa, promovendo a participação ativa dos/as alunos/as. A autonomia é construída gradualmente, proporcionando uma liberdade responsável.</p>
<p>Ensinar exige comprometimento.</p>	<p>Coerência entre discurso e prática é imprescindível na GPT. Para garantir a autonomia dos/as estudantes, é fundamental um ambiente participativo que valorize suas experiências, evitando uma abordagem excessivamente dirigida pelo/a professor/a.</p>
<p>Ensinar exige liberdade e autoridade.</p>	<p>A autonomia é um processo contínuo de amadurecimento que requer liberdade refletida e compartilhada. Na GPT, essa liberdade deve promover inclusão, participação e crescimento coletivo, incentivando a troca de experiências e a construção da identidade do grupo.</p>
<p>Ensinar exige tomada consciente de decisões.</p>	<p>A GPT valoriza a tomada de decisões individuais e coletivas em benefício do grupo, promovendo debates e escolhas democráticas na prática. Embora o/a professor/a seja uma referência, a autonomia se fortalece quando os/as estudantes refletem e decidem ativamente.</p>
<p>Ensinar exige saber escutar.</p>	<p>A GPT baseia-se no respeito à diversidade, promovendo inclusão e participação, em sintonia com a escuta. Essa prática estimula a abertura às diferenças, a troca mútua e o aprendizado coletivo. Além disso, ensina os/as participantes a ouvirem a si mesmos e aos outros, fortalecendo sua autonomia e vínculo com o mundo.</p>
<p>Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.</p>	<p>O diálogo é um pilar da GPT e essencial para a construção da autonomia, pois fortalece a interação entre educadores/as e educandos/as com humildade e ética. O/a professor/a deve estar aberto/a ao aprendizado, promovendo uma prática democrática. O diálogo contínuo facilita a tomada de decisões, estimulando reflexão, criatividade e respeito mútuo.</p>

Fonte: Adaptado de Toledo (2005)

Portanto, fica evidente o quanto a GPT pode se revelar uma prática pedagógica poderosa na construção da autonomia dos/as estudantes no contexto escolar. Fundamentada em princípios democráticos, inclusivos e participativos, a GPT pode desenvolver a criatividade e proporcionar a tomada de decisões individuais e coletivas, promovendo a responsabilidade e a reflexão crítica. Inspirada nos ideais freireanos, sua prática pode valorizar o diálogo, a escuta ativa e o respeito à diversidade, permitindo que educadores/as atuem como mediadores/as do conhecimento e do desenvolvimento humano. Ao proporcionar um ambiente com intencionalidade, a GPT pode possibilitar que os/as alunos/as se tornem protagonistas de suas aprendizagens, fortalecendo sua capacidade de agir, criar e transformar a realidade em que estão inseridos/as.

O que se busca é que a GPT, que fazemos da GPT, que ela siga consonante com as propostas deste grande pedagogo, numa perspectiva dialógica, reflexiva e crítica, rumo a uma práxis pedagógica transformadora para todos (as) os (as) envolvidos (as). (Toledo, 2020, p. 58)

4. Percurso investigativo

4.1 Desenho da Pesquisa

O processo de investigação para a construção dos instrumentos metodológicos foi baseado na pesquisa narrativa autobiográfica. Por meio das narrativas, é possível (re)elaborar questionamentos internos, fortalecendo a autoria e a autonomia do/a narrador/a (Marques; Satriano, 2017). Incorporar a narrativa autobiográfica neste projeto significa posicionar a pesquisadora/eu como autora de forma autônoma na construção dos dados da pesquisa, possibilitando um olhar mais profundo sobre a subjetividade da narradora.

Segundo Marques e Satriano (2017), a narração vai além do simples relato, pois envolve uma leitura contextual que confere dinamismo ao texto, sendo uma forma como os relatos são mentalmente construídos pelo/a narrador/a. As autoras enfatizam que a construção da narrativa tem como propósito apresentar a realidade a partir da perspectiva do/a narrador/a, que considera a presença de um/a interlocutor/a. Nesse contexto, o/a pesquisador/a atua como observador/a e vivencia a investigação como uma jornada tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para si próprio/a; assim, a narrativa cumpre uma dupla função, contribuindo simultaneamente para a investigação e para a formação.

Conteúdo e forma da narrativa são importantes e inseparáveis. Esta conexão é singular e marca o estilo do/a narrador/a. Segundo Souza (2006, p. 69), nesse sentido, “o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Logo, a narrativa autobiográfica procura o alcance da coerência, vivacidade e adequação interna e externa.

Marques e Satriano (2017, p. 373) referem-se a Fonte (2006) ao discorrer acerca do estudo da narrativa “que reestrutura-se dentro da perspectiva de interação sujeito e ambiente, sendo esta interação autorreferenciada e interpretada a partir dos quadros operatórios do próprio sujeito”. Santos e colaboradores (2015) ressaltam que narrar um evento a partir do olhar do/a observador/a, possibilita-se um processo de autodescoberta, conscientização e ressignificação. O/a narrador/a, por meio de uma atividade reflexiva, seleciona experiências para lembrar e registrar, construindo uma releitura dos acontecimentos que o/a marcaram.

“No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida.” (Marques; Satriano, 2017, p. 373)

Os eventos narrados durante as aulas surgem da subjetividade da narradora/pesquisadora/professora e das interações que ocorrem no espaço da aula. As diferentes dinâmicas e os relatos marcantes são percebidos, recontados e ressignificados pela observadora/pesquisadora, cuja interpretação adiciona novas camadas de reflexão aos fatos vivenciados. As narrativas registradas no diário de campo oferecem meu olhar sobre o conjunto dos acontecimentos, em meio ao emaranhado de eventos e ações que se desenrolaram ao longo das aulas. Esses registros são, ao mesmo tempo, muito e pouco de mim, pois capturam não apenas minha perspectiva, mas também as vozes e experiências das crianças, entrelaçando-se com todos/as (professora e alunos/as – alunos/as e alunos/as) que participaram dessa pesquisa. Há sempre um enredo, uma sequência estruturada e um conjunto de escolhas que orientam a construção da narrativa, incluindo a justificativa para aquilo que se apresenta como não convencional, trazendo assim uma nova apropriação e o que conseqüentemente e, conseqüentemente, um novo posicionamento no mundo (Marques; Satriano, 2017).

4.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual do Programa de Ensino Integral Professor Paulo Luiz Decourt, localizada na cidade de Campinas/SP, pertencente à Diretoria de Educação de Campinas Oeste, escola de atuação da professora-pesquisadora.

A escola está localizada no Jardim Antonio Von Zuben, divisa com a cidade de Valinhos/SP, e é cercada pelos bairros Jardim São Vicente, Jardim São Gabriel, Vila Formosa, Jardim Centenário, Vila Tupi e Jardim Bom Sucesso. Durante última pesquisa realizada pela gestão escolar, evidenciada no Projeto Político Pedagógico da escola, constatou-se que a instituição atende alunos/as de classe média/média baixa, sendo que 60% dos/as estudantes são provenientes do Jardim Antonio Von Zuben e 40% da demanda dos demais bairros citados.

A escola conta com uma quadra com cobertura de sol, local em que aconteceu a maior parte das intervenções para a execução deste projeto de pesquisa. Possui cerca de 440 estudantes, divididos por períodos: integral manhã/tarde (entrada às 7h e saída às 14h), alunos/as do 1º ao 9º ano e integral tarde/noite (entrada às 14h15 e saída às 21h15), alunos/as do Ensino Médio.

4.3 Participantes

A pesquisa foi realizada como uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, estudantes do período integral manhã/tarde. Esta turma é composta por crianças com idade entre oito e nove anos, totalizam 35 estudantes, sendo 18 meninos e 17 meninas. Os/as responsáveis/familiares autorizaram a participação das crianças na pesquisa pelo preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conheceram as intenções do estudo, bem como as crianças foram convidadas a preencher o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para sua participação.

O estudo foi realizado após autorização da direção da escola (Apêndice A) e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da Unesp, câmpus de Rio Claro (Apêndice B).

4.4 Instrumentos de Pesquisa

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados o diário de campo e o aulário.

Como registro da professora-pesquisadora, o diário de campo contou narrativas baseadas nas observações dos acontecimentos na aula com impressões e reflexões da pesquisadora sobre os diferentes momentos das aulas.

Sobre esse instrumento como forma de registro para pesquisa, Teixeira, Pacífico e Barros (2023, p. 1685) afirmam que

O diário de campo consiste em material físico com registros produzidos a partir de informações do campo, local físico da pesquisa, onde acontecem as observações e anotações, que é um microcosmo constituído por habitus que deve ser considerado nas análises com vista à produção de conhecimentos.

O diário de campo contou com o preenchimento dos itens: aula (número da aula de acordo com a sequência do plano de aula), data, número de alunos/as presentes, ambiente da atividade (sala de aula ou quadra), proposta de atividade do

dia e comentário. A observação se concentrou no comportamento e envolvimento dos/as alunos/as durante a aula, nas motivações manifestadas durante a realização das práticas, nos desafios enfrentados e nas soluções encontradas para as tarefas individuais e coletivas. Também foram analisadas as interações durante as atividades, a detecção de possíveis conflitos e as ações positivas ocorridas nesses momentos. Procurei observar atentamente e registrei as considerações e questionamentos feitos pelos/as alunos/as durante a prática, bem como suas reflexões construídas inicialmente, durante ou ao final da aula, além de outras observações que julguei pertinentes. Registros imagéticos como fotos e filmagens também foram utilizados nos momentos das práticas corporais, visando ilustrar as análises dos materiais.

Além do diário de campo, durante a realização da pesquisa, os/as alunos/as foram convidados/as a realizar registros de suas ações e percepções em um documento nomeados como aulário (Silva, 2023). O aulário é um livro coletivo, construído com a participação de todos/as os/as estudantes da turma. Para atender à grande quantidade de alunos/as na turma, utilizamos três cadernos do tipo desenho, nos quais os/as estudantes realizam registros diários em seus domicílios, por meio de textos e ilustrações. Ao final de cada aula, três alunos/as eram convidados/as a preenchê-lo, levando-o para casa, com a responsabilidade de devolvê-lo na aula seguinte.

No início das mediações pedagógicas, foram apresentados à turma os aulários. Em diálogo com as crianças, foi definido coletivamente como seria o processo de escolha ou de sequência para levar os cadernos para casa, bem como os cuidados que estariam sob sua responsabilidade. Optamos por manter o anonimato das crianças participantes da pesquisa. Atendendo a uma sugestão delas, utilizamos nomes fictícios escolhidos por elas mesmas. Dessa forma, todos os nomes referentes aos/as alunos/as foram selecionados por eles/as, garantindo que apenas eu, enquanto professora-pesquisadora, e os/as próprios/as estudantes soubéssemos suas verdadeiras identidades.

O registro por parte dos/as alunos/as torna-se uma oportunidade de análise a partir de uma perspectiva distinta da pesquisadora, partindo das impressões, percepções e sensações dos/as estudantes. Silva (2023, p. 120) apresenta reflexão sobre o registro dos/as alunos/as, enfatizando “que dos encontros, o que fica para mim, pode ser diferente do que fica para você. E apresentam reflexos de uma aula que se cria na composição de seres, histórias, corpos e sensações”. Assim, utilizar

esse instrumento como análise torna-se importante para ampliar a capacidade de compreensão sobre os/as estudantes no contexto educacional e de pesquisa.

4.5 Procedimentos

Antes do início da realização da pesquisa com os/as estudantes, foi realizada uma reunião com os/as responsáveis para apresentação da proposta do projeto e esclarecimento de dúvidas sobre sua execução. Para aqueles/as responsáveis que não puderam comparecer, o documento foi enviado por meio dos/as alunos/as, com um prazo definido para o preenchimento. Para os/as estudantes cujos/as responsáveis autorizaram a participação, foram entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). A leitura deste termo ocorreu junto com os/as estudantes, seguida pela assinatura.

Para a implementação do projeto, foram utilizadas duas aulas semanais de 45 minutos da disciplina de Educação Física e uma aula de 45 minutos da disciplina de Cultura do Movimento, ambas aulas dessas disciplinas são ministradas por mim. A disciplina de Cultura do Movimento, presente nas escolas do Ensino Fundamental I que integram o Programa de Ensino Integral como disciplina diversificada, compõe a grade curricular seguindo as habilidades previstas no Currículo Paulista. Dessa forma, deve ser trabalhada em consonância com a Educação Física, permitindo o aprofundamento e a diversificação das habilidades específicas desse componente. As atividades desenvolvidas nas aulas devem oportunizar aos/às estudantes diferentes formas de movimento, ao mesmo tempo em que promovem o protagonismo infantil (São Paulo, 2020).

Assim, foram analisadas na pesquisa as aulas focadas na unidade temática Ginástica, com ênfase em GPT. Ao todo, foram realizadas 23 aulas para ocorrerem no segundo semestre do ano de 2024, sendo construídas de acordo com a resposta e motivação das crianças. Cada aula contou com momentos de retomada do conteúdo por meio do aulário e de forma oral; contextualização do tema para as atividades do dia, realizada de forma oral ou com a utilização de recursos audiovisuais; vivências práticas corporais; e momento dialógico de reflexão sobre as atividades exploradas e entrega o aulário. Em todas as aulas, foram realizadas rodas de conversa no início e/ou final, proporcionando momentos de diálogo e reflexão sobre as propostas educacionais do dia.

É importante ressaltar que os/as alunos/as que não foram autorizados/as ou não desejaram participar da pesquisa não tiveram sua participação nas aulas comprometidas. Realizaram todas as atividades e receberam a mesma atenção da professora-pesquisadora; apenas não tiveram dados referentes às suas atuações registrados no diário de campo ou não tiveram seus registros em aulário analisados no estudo. Ao longo da elaboração da pesquisa, as interações entre professora-pesquisadora e alunos/as, foram cultivadas em um ambiente respeitoso e colaborativo, visando potencializar o aprendizado dos/as estudantes e as relações sociais positivas.

O diário de campo foi preenchido por mim, professora-pesquisadora, ao final de cada aula ou nos momentos considerados oportunos durante a execução das atividades, com grande riqueza de detalhes, em formato de narrativa.

Quanto ao aulário, instrumento de registro dos/as alunos/as, foi entregue a três estudantes ao término da aula, que foram escolhidos/as conforme critérios estabelecidos pelos/as estudantes juntamente com a professora, com a orientação para preenchê-lo em sua residência. O/a estudante teve a liberdade para registrar o que para ele/a foi marcante durante a aula. Na aula subsequente, sob a orientação da professora-pesquisadora, o/a aluno/a responsável pelo preenchimento foi convidado/a a compartilhar suas impressões já registradas. Nesse momento, os/as demais estudantes também tiveram a oportunidade de contribuir com o registro durante um momento dialógico.

Ao final do desenvolvimento das aulas, os/as alunos/as, divididos em grupos, realizaram uma apresentação de GPT para a sua turma, como uma culminância ou um fechamento deste período.

4.6 Análise de dados

Para a análise dos dados, foram adotados os princípios da análise interpretativa, considerando a natureza qualitativa da pesquisa, a própria narrativa autobiográfica da pesquisadora e os registros dos/as alunas, que constituíram-se em recursos analíticos.

Segundo Suassuna (2008) afirma, em pesquisas de cunho qualitativo, os dados não são imediatamente evidentes, sendo necessário selecioná-los de acordo com sua relevância para a compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Dessa forma,

conclui a autora, a escolha dos dados deve estar alinhada às questões de pesquisa, enquanto os métodos de análise dependerão da natureza do problema investigado, do referencial teórico adotado e das especificidades do estudo.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, Suassuna (2008) apresenta contribuições de Minayo (1994), ao afirmar que este processo deve envolver um processo de teorização, permitindo o confronto e a comparação entre as abordagens teóricas prévias ao estudo e as novas contribuições que a pesquisa oferece. Sobre isso, Suassuna apoiá-se em Perez Gómez (1998) ao afirmar que

denomina esse procedimento investigativo, em virtude de seu aspecto simbólico, de enfoque interpretativo. Nele, o pesquisador segue, como estratégia de trabalho, tanto a lógica indutiva quanto a dedutiva (e a ambas acrescentaríamos a abductiva), de modo que haja interconexões entre teorias, hipóteses de trabalho, dados, enfoques e acontecimentos. O pesquisador não se limita, em princípio, a comprovar hipóteses, mas amplia seus objetivos de modo a apreciar os acontecimentos em sua complexidade constitutiva, indagando sobre eles com liberdade e flexibilidade, elaborando descrições e abstrações dos dados, estas sempre provisórias e tomadas como possibilidades de busca e trabalho (Suassuna, 2008, p. 358).

Logo, neste trabalho, todo o processo de análise e interpretação dos dados foi construído de forma interativa, sendo elaborado a partir das situações estudadas. O enfoque interpretativo, por sua natureza progressiva, possibilitou ajustes ao longo da investigação, considerando a relevância dos dados para o debate. Assim, todos os resultados, esperados ou não, foram valorizados como elementos essenciais para a compreensão da complexidade da realidade educacional (Suassuna, 2008).

As análises dos dados apresentadas neste estudo estão descritas no capítulo 5 e seguem com marcadores 5.1 ao 5.3. Assim, tiveram início com a leitura e sistematização dos indícios registrados nos aulários produzidos pelos/as estudantes e nas narrativas do diário de campo da pesquisadora, descritos no item 5.1. O objetivo dessa etapa foi compreender como os/as estudantes expressaram suas percepções e impressões acerca das aulas vivenciadas.

A análise foi conduzida de forma atenta e sensível, considerando tanto os registros individuais dos/as estudantes quanto os momentos de partilha e diálogo coletivo realizados durante as aulas. Para isso, foram selecionados registros que continham maior riqueza de detalhes, fossem esses elementos apresentados por meio de desenhos, textos ou falas em situações de escuta ativa promovidas nas aulas.

Optou-se por priorizar a diversidade de registros, evitando repetições sobre uma mesma aula ou atividade, a fim de ampliar o repertório de referências e expressões evidenciadas pelas crianças. Buscou-se garantir uma representação mais ampla e significativa das percepções infantis, valorizando as singularidades presentes nos modos como cada estudante se apropriou da experiência pedagógica.

No item 5.2, a análise se volta à construção do planejamento das aulas e sua elaboração colaborativa junto aos/às estudantes, etapa fundamental para a consolidação dos princípios que orientaram este estudo. Este processo representou um momento decisivo de organização intencional das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia, a partir da proposta da GPT nas aulas de Educação Física. O planejamento foi, portanto, compreendido como um espaço de escuta, coautoria, responsabilidade, onde a dialogicidade se consolidou como elemento estruturante.

A partir das interações estabelecidas em sala, foram identificados quatro elementos centrais que compuseram a estrutura do planejamento colaborativo, desenvolvidos progressivamente ao longo do trabalho. Esses itens emergiram das trocas entre professora e estudantes, sendo continuamente ressignificados pelas experiências nas aulas. Cada um desses elementos foi descrito e analisado neste estudo, com base nas narrativas, revelando como foram sendo incorporados à prática. As reflexões sobre esse processo foram fundamentais para a composição das análises, por evidenciar os caminhos trilhados para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a escuta, a participação ativa e a autonomia das crianças.

Por fim, no item 5.3, são apresentados os planos de aula construídos ao longo da pesquisa, organizados aula por aula. Esta parte do estudo detalha a estrutura de cada encontro, descrevendo os conteúdos abordados, os objetivos pedagógicos e as atividades desenvolvidas com os/as estudantes. Além da descrição narrativa, foi elaborado um quadro síntese que sistematiza de forma clara e objetiva os principais elementos de cada aula, facilitando a visualização do percurso didático-pedagógico trilhado.

A inclusão deste item na análise dos dados apresenta-se pelo caráter processual e reflexivo da construção dos planos de aula, que foram sendo desenvolvidos em constante diálogo com os indícios emergentes do campo. Assim, os planejamentos são apresentados como registros vivos das mediações pedagógicas

ocorridas ao longo da pesquisa. Sua natureza é qualitativa e interpretativa, pois cada aula foi concebida, realizada e reavaliada à luz das interações estabelecidas nas práticas, das escutas sensíveis às crianças e das reflexões registradas no diário de campo.

As etapas das análises consistiram em relacionar os dados produzidos com os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Procurando apresentar articulação teórico-prática e a interpretação dos indícios levantados em uma perspectiva crítica e dialógica, valorizando a participação das crianças como protagonistas do processo educativo.

4.7 Recurso Educacional

Como recurso educacional vinculado a esta pesquisa, requisito para obtenção do título de Mestra pelo PROEF, foi produzido um vídeo de acesso público, disponibilizado na internet. A intencionalidade desse material audiovisual é apresentar, de forma concisa e acessível, as principais estratégias pedagógicas adotadas no desenvolvimento da pesquisa, os resultados alcançados ao longo da sua implementação e registros da culminância das coreografias construídas coletivamente pela turma, evidenciando o produto deste trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia.

A estrutura do vídeo foi planejada para garantir uma sequência, compreensível e envolvente para o público, sendo narrado por mim, pesquisadora e autora. Sua construção inicia com a apresentação da pesquisadora, visando estabelecer uma identificação imediata entre a eu/autora do trabalho e os/as espectadores/as.

Na sequência, o vídeo traz as inquietações e motivações que impulsionaram o início do processo investigativo. São apresentadas as questões que instigaram reflexões iniciais e que serviram de base para a construção do problema de pesquisa. Em seguida, são explicitados os objetivos do estudo, fornecendo ao/a espectador/a um direcionamento claro sobre as finalidades e os caminhos investigativos adotados.

Em um segundo momento, o vídeo apresenta, de maneira sintetizada, aspectos teóricos relevantes acerca da autonomia no processo educacional, com base nos fundamentos de Paulo Freire. Tais fundamentos são entrelaçados com os princípios da GPT, ressaltando suas características e destacando a relevância de sua presença no contexto escolar como prática pedagógica significativa.

O vídeo também contempla uma apresentação dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, assim como trechos que abordam aspectos da análise dos dados, aqueles obtidos por meio dos registros do aulário. A construção do planejamento das aulas é retratada de forma articulada com os indícios levantados no diário de campo, evidenciando o diálogo entre as referências teóricas e as narrativas produzidas ao longo do processo investigativo.

Na parte final, é apresentada uma breve conclusão com os principais pontos e aprendizados construídos nesse fazer pedagógico. Como fechamento, o/a espectador/a é convidado/a a apreciar algumas das coreografias desenvolvidas coletivamente pelos/as estudantes, participantes ativos/as da pesquisa, evidenciando suas produções criativas e a autonomia exercida ao longo do processo. Dessa forma, é possível visualizar, na prática, os resultados expressivos alcançados com a proposta pedagógica.

Assim, buscou-se oferecer uma apresentação mais dinâmica e autoexplicativa do estudo, proporcionando aos/às espectadores/as uma visão clara do processo. Espera-se que esse material atue como um elemento inspirador para desenvolver a temática da GPT nas aulas de Educação Física, estimulando a autonomia dos/as estudantes e o processo de composição coreográfica coletiva, de modo que professores/as possam adaptá-lo às especificidades de seus contextos escolares.

Este recurso está disponível na plataforma Youtube com o título *GPT na Educação Física Escolar: potencializando a autonomia e a coletividade* pelo link <https://youtu.be/Pet2nOMy3yQ>

Figura 3 - Página inicial do recurso educacional



Fonte: Acervo pessoal

5. Reflexões sobre o planejamento coletivo, autonomia e GPT: análise dos dados construídos na pesquisa

As reflexões aqui apresentadas baseiam-se na análise dos dados, fundamentada na interpretação das anotações registradas nas narrativas do diário de campo. Essas anotações expressam minhas impressões como professora e pesquisadora, construídas a partir da prática diária que embasou este trabalho. Além disso, a análise também considera os aulários, registros dos/as alunos/as que, ao mesmo tempo, representam um produto criado por eles/as e para eles/as, e um material que eu, enquanto professora e pesquisadora, aguardava ansiosamente para examinar, buscando compreender suas percepções e impressões.

Iniciamos, portanto, com a interpretação dos registros das crianças nos aulários e das minhas narrativas no diário de campo, um olhar meu sobre os escritos, vivenciando o processo de dentro, mas também presente nos momentos de mediação, e o olhar das crianças sobre o processo e sua participação nele. Esses dados são, então, conectados à proposta do projeto e às reflexões dos/as autores/as estudados e referenciados, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática.

Em seguida, apresento o planejamento das aulas e sua construção colaborativa, aprofundando a compreensão sobre como ocorreu a promoção da autonomia, suas intencionalidades e suas interrelações com as concepções da GPT.

Por fim, trago os planos de aula diários, que documentam esse percurso de análise, construção, compreensão, reflexão, mediação, coletividade e ações concretas.

5.1 Indícios dos aulários e diários de campo

O aulário, caderno de registro entregue a três crianças ao final de cada aula, revelou-se uma ferramenta ativa de demonstração de autonomia, sendo também uma narrativa dos/as estudantes. Os registros contidos nele representaram de forma genuína os momentos que marcaram cada aula na perspectiva das crianças, partes únicas e significativas neste processo educativo, refletindo as percepções individuais de cada uma.

Esses materiais foram utilizados para a análise das pesquisas, sendo compreendidos como “produtos, consequência da ação cultural vivenciada pelos

discentes nos lugares e espaços da instituição escolarizada” (Santos et al., 2015, p. 207). Dessa forma, nas aulas dedicadas à fundamentação desta pesquisa, esses materiais foram utilizados tanto como documentos de análise quanto como reflexos das experiências culturais e educativas vivenciadas pelos/as estudantes. Eles se destacaram como elementos integrantes do contexto em que foram produzidos, reforçando a importância de valorizar os registros dos/as alunos/as.

Esses registros capturaram acontecimentos e situações que marcaram cada criança durante as aulas, seja por meio de desenhos ou textos, constituindo pedaços do que cada um/a quis expressar, refletindo-se como parte do processo de construção do conhecimento e da reflexão sobre as práticas educativas. Os recursos por eles/as utilizados nos sugerem as intencionalidades das crianças em narrar, por meio das imagens e textos, as suas próprias experiências de aprendizagem tidas como significativas (Santos et al., 2015).

O aulário gerou grande expectativa entre os/as alunos/as, que aguardavam ansiosamente o dia em que teriam a oportunidade de levar o caderno para casa, para registrar suas experiências. Ficou estabelecido que os registros dos aulários seriam compartilhados, pois os elementos trazidos pelas crianças ajudariam a resgatar os trabalhos e experiências das aulas anteriores, além de servirem como fonte de dados para a pesquisa. No início, as crianças demonstraram certa timidez em compartilhar seus registros, como pode ser observado neste trecho registrado no diário de campo: *“No entanto, nenhum/a deles/a quis compartilhar o que havia registrado. Procuvo incentivá-los/as a apresentar suas ideias, mas tenho receio de que insistir possa causar constrangimento ou parecer uma imposição. Talvez seja necessário experimentar outra abordagem que os/as encoraje a compartilhar suas percepções de forma mais espontânea e confortável. Ainda assim, fizemos uma retomada coletiva sobre a aula passada”*.

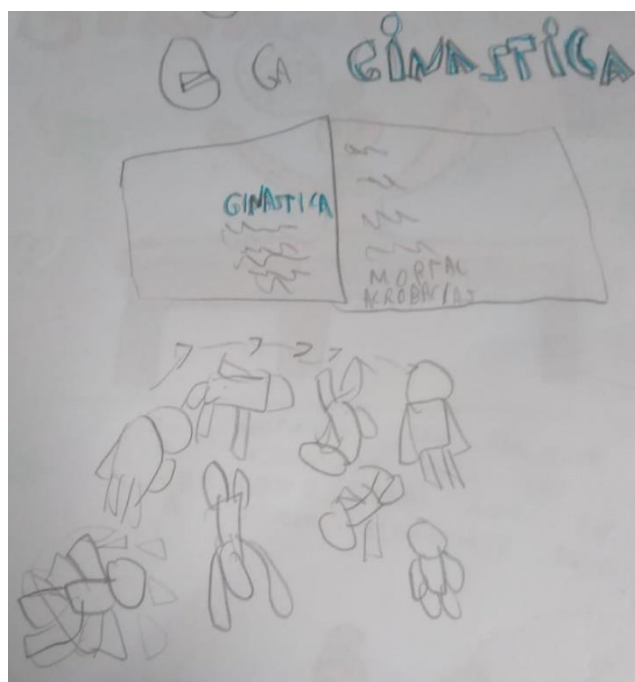
Para facilitar esse processo, utilizei a verbalização como uma estratégia para estimular a maior troca e interação em torno do que havia sido registrado. Gradualmente, procurei criar situações que incentivassem o engajamento dos/as estudantes, tornando o compartilhamento mais dinâmico, mas sempre respeitando o momento de fala de cada um/a e a opção de não se expressar, caso preferissem. Em uma das aulas, pedi para o aluno Scorpion, compartilhar seus registros do aulário. Naquele momento, utilizei uma pergunta mais direcionada: *“Conta, o que você registrou? Foi o que você mais gostou?”*. Procurando uma nova abordagem para ouvir

as percepções dos/as estudantes sobre seus registros das aulas, incentivando-os/as a compartilhar de forma mais natural. Procurei focar em observar diretamente as anotações e ouvir suas expressões de forma mais aberta e espontânea.

Essas trocas e apresentações geraram uma rica interação entre todos/as, conectando os significados atribuídos por cada criança aos saberes individuais, às aprendizagens incorporadas em cada aula e ao conhecimento coletivo compartilhado com os/as demais.

No início, como professora, busquei alternativas para interpretar melhor e entender as identidades ou mensagens que as crianças queriam transmitir com suas produções. Muitas vezes, essas expressões, soltas e únicas, pareciam pouco claras à primeira vista. No entanto, ao serem analisadas com sensibilidade e dialogadas com os/as estudantes, ganharam um significado mais profundo, tornando-se compreensíveis tanto para mim quanto para os/as demais da turma. Como afirma Freire (1996), somos seres inacabados/as, abertos/as à mudança e à construção contínua. Ser educador/a crítico/a é aceitar o diferente e buscar novas possibilidades, compreendendo o aprendizado como um processo permanente de reinvenção, transformação e se colocando a melhor compreender nossos/as alunos/as.

Imagem 1 - Registro no aulário do aluno Tokoiami



Professora Ana: *“Vamos ver o que o Tokoiami fez, você quer falar sobre o seu registro?”*

Tokoiami: *“Tá, eu falo. Essa é a lousa que estava escrito as coisas da Ginástica. Aí eu coloquei o mortal, dá para ver que tem duas acrobacias, resolvi colocar estrelinha mesmo.”*

Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2 - Registro no aulário do aluno Bambam



Fonte: Acervo pessoal

Professora Ana: “E você, Bambam, o que escreveu no seu registro? Conta para a turma.”

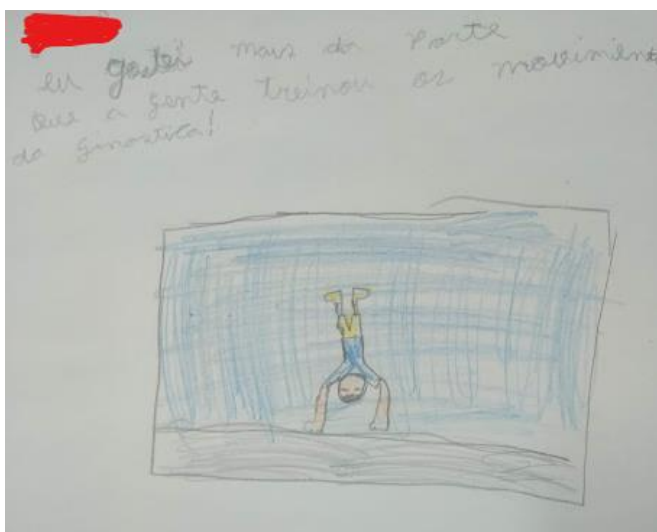
Bambam: “Eu desenhei o que mais gostei, que foi fazer estrelinha.”

Professora Ana: “E quem são as pessoas no seu desenho?”

Bambam: “Você, me ajudando a fazer a estrelinha, e eu, ‘na hora’ em que estou virando.”

As crianças enriqueceram os registros com diferentes elementos, como ilustrações e descrições delas realizando os movimentos corporais do dia, participando das brincadeiras propostas e expressando seus aprendizados sobre os elementos trabalhados, como os saltos, a estrelinha, a coreografia e a música.

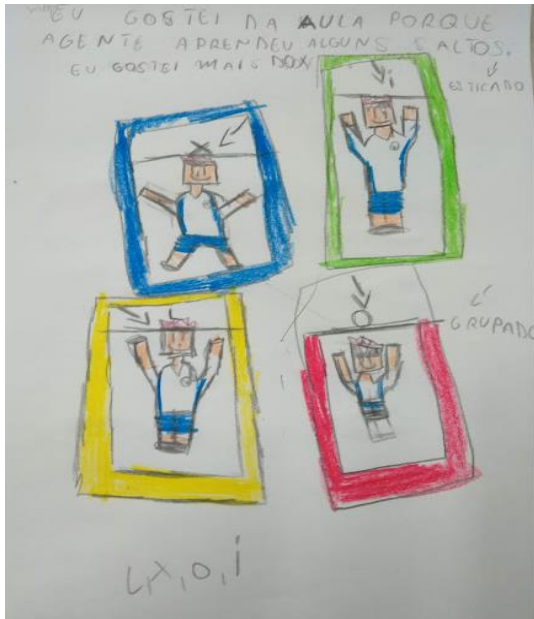
Imagem 3 -Registro no aulário do aluno Cristiano Ronaldo



Fonte: Acervo pessoal

O registro do aluno Cristiano Ronaldo trouxe a seguinte frase: “Eu gostei mais da parte em que treinamos os movimentos da ginástica.” Ele também desenhou um menino realizando a parada de mão.

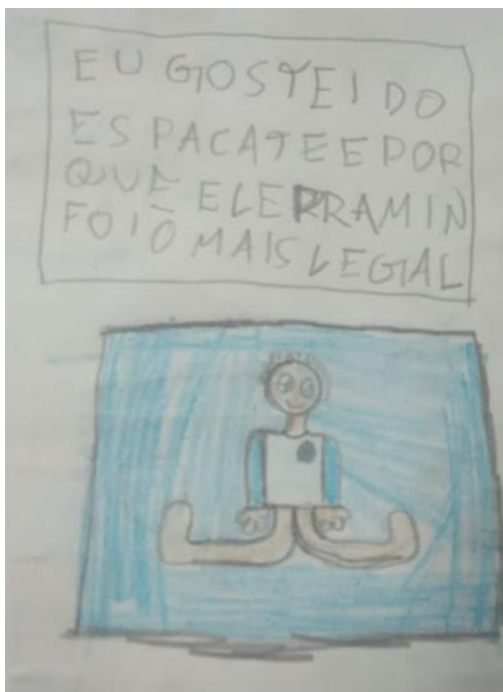
Imagem 4 - Registro no alário do aluno Jeferson



Registro do aluno Jeferson trouxe a seguinte frase: *"Eu gostei da aula porque a gente aprendeu alguns saltos. Eu gostei mais do X."* Ele fez um desenho dele realizando os quatro saltos, com as letras representando cada um sobre os bonequinhos, e ao lado escreveu "estendido" e "grupado."

Fonte: Acervo pessoal

Imagem 5 - Registro no alário do aluno Baianinho



O registro do aluno Baianinho trouxe a seguinte frase: *"Eu gostei do espacate, porque para mim foi o mais legal."* Ele também desenhouno mesmo realizando o movimento do espacate sobre o colchonete.

Fonte: Acervo pessoal

Imagem 6 - Registro no aulário da aluna Emily Vick



Fonte: Acervo pessoal

O registro da aluna Emily Vick trouxe a seguinte frase: *"Eu gostei do ritmo de música, quando a gente correu devagar e rápido."* Ela também fez um desenho representando a si mesma e sua amiga, além de escrever a palavra "Ginástica".

Também incluíram suas expectativas sobre o que gostariam de aprender, destacaram os momentos que mais apreciaram na aula e retrataram seus/suas amigos/as brincando juntos/as:

Imagem 7 - Registro no aulário da aluna Julia



Fonte: Acervo pessoal

O registro da aluna Julia trouxe uma representação detalhada, acompanhada da seguinte frase: *"Eu gostei da aula de hoje, de ficar no bambolê. A gente deveria fazer isso mais vezes, brincar de 4 estações!"* No desenho, Julia retratou sua amiga perguntando: *"Cadê o bambolê?"*, enquanto outra amiga, Proplayer, aparece dizendo: *"Oi"*. Além disso, incluiu um círculo em suas mãos para representar o arco, os pinos de boliche espalhados pelo chão e uma mão segurando uma bola, fica evidente o olhar atento e criativo sobre os elementos explorados na aula.

Imagem 8 - Registro no aulário do aluno Yuri



Fonte: Acervo pessoal

O registro do aluno Yuri, trouxe como texto da imagem: *“Gostei de fazer uma dupla com os amigos”*. No desenho representou dois meninos, ele e seu amigo.

Houve também registros que destacaram a satisfação das crianças em alcançar resultados com êxito, seja ao superar desafios ou conquistar objetivos propostos, muitas vezes com o apoio de um/a colega. Essas representações evidenciam as conquistas individuais a autossuperação e as conquistas do grupo, o que demonstra um senso de colaboração e apoio mútuo.

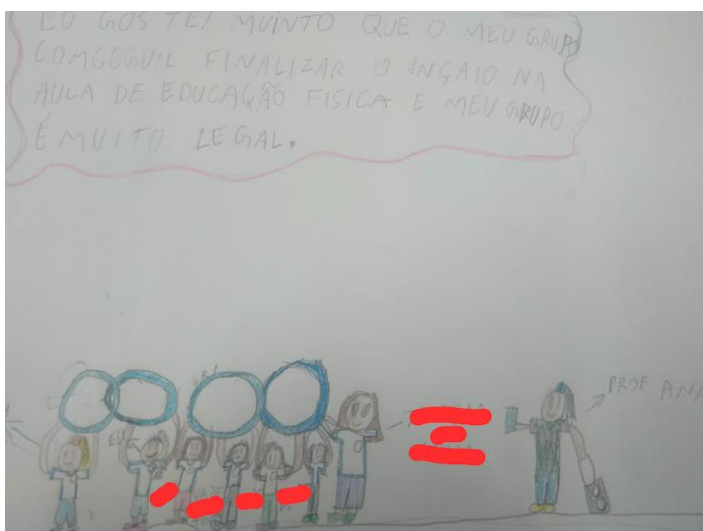
Imagem 10 - Registro no aulário da aluna Perola



Fonte: Acervo pessoal

O registro da aluna Perola, trouxe a frase *"Eu sempre quis fazer estrelinha sem cair no chão, ainda bem que a Princesa me ajudou a fazer estrelinha sem cair."* Ela ainda desenhou uma figura me representando e outras duas meninas representando ela e sua amiga.

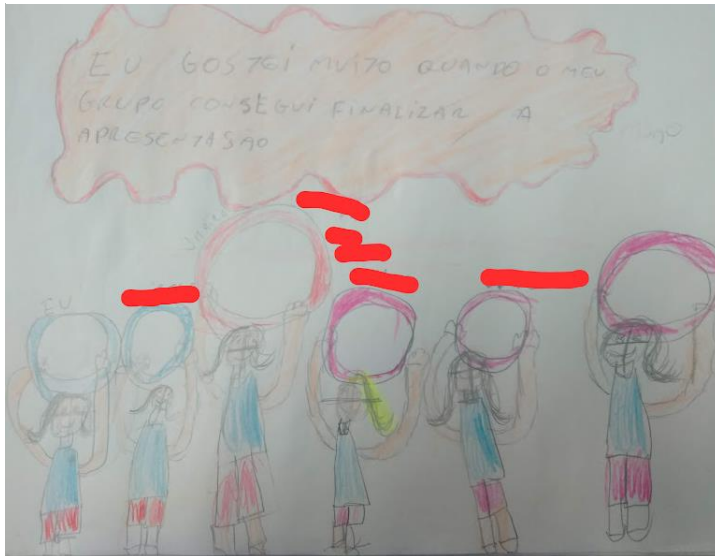
Imagem 9 - Registro no aulário da aluna Jasmine



Fonte: Acervo pessoal

O registro no aulário da aluna Jasmine trouxe a seguinte frase: *"Eu gostei muito que o meu grupo conseguiu finalizar o ensaio na aula de Educação Física. O meu grupo é muito legal."* Ela também fez um desenho representando a si mesma e as integrantes do seu grupo, além de me retratar ao lado com a caixa de som.

Imagem 11 - Registro no aulário da aluna Perola

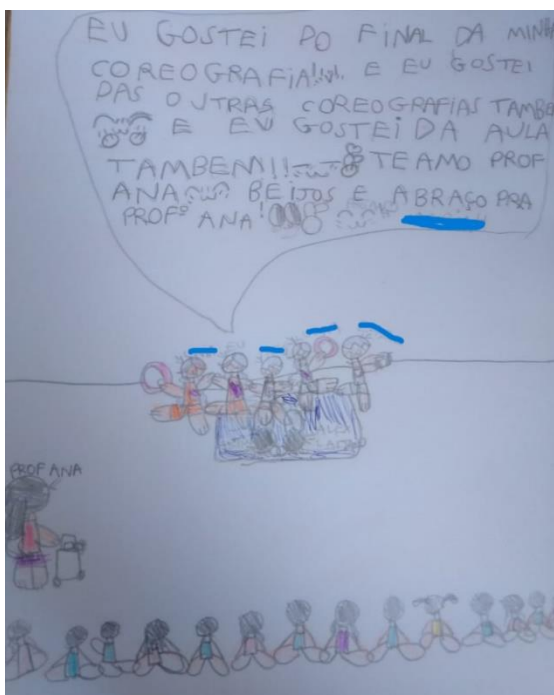


O registro da aluna Perola trouxe a seguinte frase: *"Eu gostei muito quando o meu grupo conseguiu finalizar a apresentação."* Ela desenhou as integrantes de seu grupo segurando o arco representando aquele momento.

Fonte: Acervo pessoal

As interações entre os/as estudantes revelam-se como as conquistas coletivas que emergem das relações construídas, reforçando a importância da coletividade e da solidariedade neste processo, além de se tornarem expectadores/as de suas ações, dos/as colegas e mesmo da professora. Durante as práticas e interações no grupo, ocorrem trocas de conhecimento que impulsionam o aprendizado. Segundo Cavalcanti (2005), com base em Vigotski (1988), esse processo é social, pois se constrói nas relações do indivíduo com o ambiente. A internalização do aprendizado começa nas interações e se torna parte da identidade do sujeito. À medida que observam, analisam e inovam, as pessoas ampliam sua consciência e conhecimento, algo evidente nos registros, que refletem a construção coletiva e a participação ativa de todos, incluindo colegas e professora.

Imagem 12 - Registro no aulário da aluna Julia



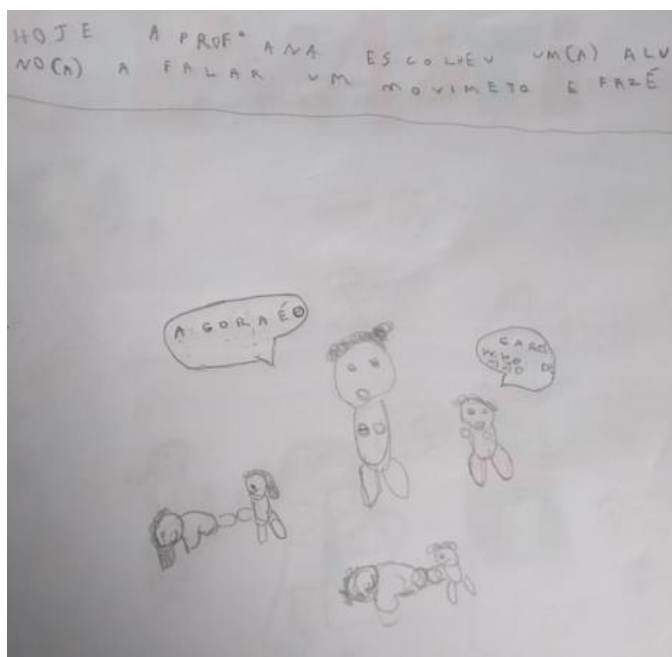
O registro da aluna Julia trouxe a seguinte frase: *"Eu gostei do final da coreografia! E eu gostei das outras coreografias também, e da aula também! Te amo, profª Ana!!! Beijos e abraços para a profª Ana!"*. No desenho, ela representou os/as integrantes do seu grupo na pose final da apresentação, as demais crianças da turma sentadas assistindo e me retratou ao lado com a caixa de som.

Fonte: Acervo pessoal

As escritas e representações destacaram, de forma mais evidente, os aspectos das aulas que as crianças mais apreciaram. Não houve registros que apontassem algo de que elas não tenham gostado.

Além de tudo o que foi relatado nos registros dos aulários, ao observar os desenhos das crianças, torna-se evidente que elas retrataram, principalmente, suas relações mais diretas com os/as colegas de convívio. No entanto, em muitos momentos, também desenharam outras crianças da sala e, frequentemente, me incluíram em suas representações. Eu aparecia, por exemplo, como uma figura incentivadora, ou como uma observadora dos momentos de execução das atividades.

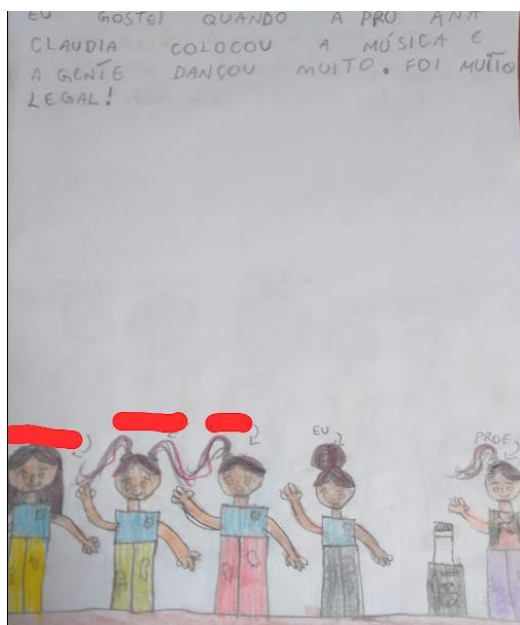
Imagem 13 - Registro no aulário do aluno Luffi



O registro do aluno Luffi trouxe a seguinte frase: *“Hoje a professora Ana escolheu um(a) aluno(a) para falar um movimento e fazer.”* Ele também desenhou um bonequinho que representa-me dizendo: *“Agora é o Luffi!”* Outro bonequinho, representando-o, respondia: *“Carrinho de mão!”* enquanto os/as demais alunos/as eram representados/as realizando o movimento.

Fonte: Acervo pessoal

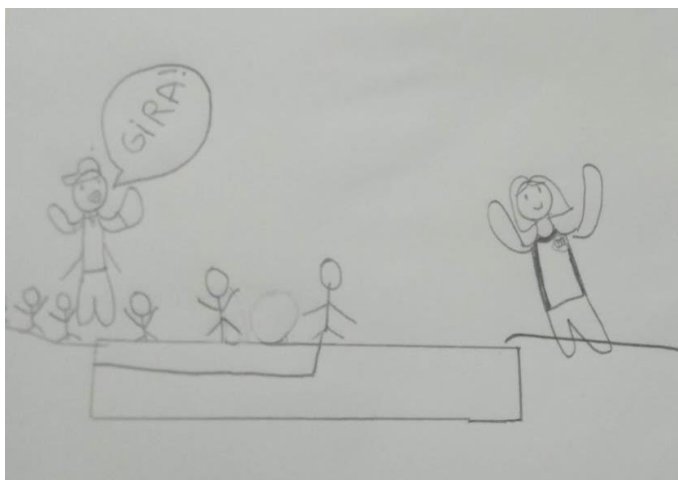
Imagem 14 - Registro no aulário da aluna Sofia



O registro no aulário da aluna Sofia trouxe a seguinte frase: *“Eu gostei quando a Prô Ana Cláudia colocou a música e a gente dançou muito. Foi muito legal!”* Ela também fez um desenho representando a si mesma e suas amigas dançando, além de se retratar ao lado da caixa de som.

Fonte: Acervo pessoal

Imagem 15 - Registro no aulário da aluna Damari



O registro da aluna Damari apresentou um desenho que retratava ela quando realizava a cambalhota, enquanto as demais crianças aguardavam sua vez. No desenho, ela também incluiu minha figura com a fala: "*Gira*", representando minha orientação durante a atividade.

Fonte: Acervo pessoal

Essas representações demonstraram tanto as explorações prática das atividades, como também a valorização dos momentos compartilhados durante as aulas, destacando a interação entre os/as colegas e a figura da professora como parte do processo. A figura da professora "se faz presente", o que pode demonstrar a construção das relações que vão se estabelecendo em um ambiente de aprendizado que se torna acolhedor e transformador. Leite e Tassoni (2002) destacam que a qualificação da relação entre o/a aluno/a e os objetos de conhecimento ocorre por meio da diversidade de ações do/a professor/a em sua prática pedagógica, assim, a qualidade das interações no ambiente escolar, incluindo as decisões de ensino adotadas, está diretamente ligada à relação entre professores/as e alunos/as, proporcionando experiências de aprendizagem significativas. Nesse sentido, os laços afetivos estabelecidos entre professora e alunos/as, bem como suas conexões com os conteúdos da GPT, demonstraram-se parte do processo para o aprendizado, sendo refletidos nos registros feitos pelos/as estudantes em seus aulários.

Os registros revelaram uma dimensão afetiva e relacional que ultrapassou as expectativas iniciais, o que me levou a refletir sobre algo que talvez não tivesse sido projetado inicialmente. Ao solicitar que as crianças retratassem o que mais lhes marcou, imaginei que trariam apenas elementos relacionados às atividades das aulas. No entanto, minha presença nos desenhos trouxe à tona as relações de afeto, carinho e proximidade construídas ao longo do processo, em que "a afetividade é vista como necessária nos processos de ensino-aprendizado, uma vez que atua como elo entre

os(as) aprendizes, os(as) agentes mediadores(as) e os objetos de conhecimento.” (Milani; Bento-Soares; Schiavon, 2021, p.2)

O vínculo estabelecido entre professora e alunos/as revela uma interação intencional que vai além do aspecto instrucional, despertando uma sensibilidade singular nos registros das crianças. Essa relação evidencia a dimensão afetiva da mediação pedagógica, que, como destaca Leite (2012), pode impactar positivamente ou negativamente a forma como os/as alunos/as se conectam aos conteúdos escolares, dependendo de como é conduzida.

Como as crianças precisavam levar o aulário para casa, algumas acabaram retornando sem realizar o registro, pelo menos uma vez. Todas tiveram a oportunidade de levar o aulário para casa, inicialmente seguindo uma ordem definida coletivamente pela chamada. Posteriormente, decidiu-se também, em consenso, que algumas crianças poderiam levar o aulário mais de uma vez, utilizando o critério de sorteio.

Quando questionadas sobre o motivo de não terem realizado o registro, a justificativa apresentada foi de que haviam se esquecido de fazê-lo. No início, considerei a possibilidade de que essas crianças não tivessem compreendido a proposta ou não se identificassem com ela. Entretanto, mesmo sem o registro escrito, ao serem questionadas sobre o que mais havia marcado na aula anterior, a maioria conseguiu responder oralmente de forma clara e significativa. Apenas uma minoria optou por não compartilhar suas impressões sobre a aula anterior.

É difícil determinar com precisão as razões para a ausência dos registros por parte das crianças. Quando propomos o registro como parte deste trabalho, também estamos propondo uma ação reflexiva: pensar sobre a aula, selecionar aspectos significativos e expressá-los por meio da escrita ou da ilustração. Esse processo exige tempo, disponibilidade para que haja uma construção de algo por meio de um pensamento criativo. É importante reconhecer que registrar a própria experiência é diferente de copiar informações da lousa, vai além de uma transcrição de algo. Trata-se de um exercício que varia de criança para criança, podendo demandar mais tempo para umas do que para outras. Envolve um esforço cognitivo e emocional, nem sempre imediato, e requer diferentes tempos e modos de elaboração.

Compreender os motivos da ausência dos registros também é um movimento reflexivo do/a professor/a e do/a aluno/a, pois o próprio ato de registrar implica parar, pensar sobre os acontecimentos da aula, refletir o que foi vivido, quem participou,

como a atividade aconteceu e o que, de fato, merece ser lembrado. Durante o desenvolvimento do trabalho, o não registro no aulário, foi acompanhado de conversas com as crianças, nas quais se buscava reforçar a responsabilidade que tinham em relação ao registro. No entanto, essas interações também me levaram a refletir sobre as possibilidades da autonomia infantil nesse contexto. Dedicar tempo ao registro poderia, por vezes, trazer um certo desencontro entre o estímulo à autonomia e as exigências relacionadas ao cumprimento da tarefa.

De maneira geral, os registros das crianças evidenciaram que a autonomia esteve presente nas escolhas sobre como representar suas experiências, seja por meio de ilustrações, palavras ou mesmo pela verbalização desses momentos. Esses registros demonstraram como os/as estudantes se relacionaram com os saberes das aulas e com a temática da GPT, utilizando diferentes linguagens que sinalizam aos/às leitores/as uma interação entre palavra e imagem na construção das narrativas.

Minha curiosidade em descobrir o que cada criança havia registrado era constantemente marcada por um olhar de fascínio diante de representações tão especiais e precisas. Esses registros, tão singulares e cheios de significado, não apenas revelaram pedacinhos únicos de cada criança, mas também contribuíram para minha formação como professora, completando-me de forma especial, “um olhar de ter se visto ali no registro, de lembrar o que foi feito, de contemplar, de não lembrar, de não ter estado e saber alguma história, de ter esquecido de registrar” (Silva, 2023, p. 121), foi um aprendizado mútuo, onde me vi refletida em cada traço, palavra e lembrança compartilhada, fortalecendo ainda mais os laços que construímos ao longo desse processo.

5.2 Planejamento das aulas – construção coletiva

Toda ação pedagógica deve ser fundamentada em uma proposta comprometida, clara e em um planejamento bem estruturado. Lopes e colaboradores (2016) apontam o planejamento educacional como um dos elementos didáticos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois norteia as etapas da prática pedagógica, e ainda, ao planejar o ensino, o/a professor/a antecipa, de forma organizada, as etapas do trabalho escolar.

Para isso, é importante delinear diretrizes que orientem o desenvolvimento e a realização das atividades, bem como desencadear uma revisão constante dessas

ações, garantindo maior qualidade e intencionalidade ao processo educativo, possibilitando que os objetivos traçados sejam atingidos de maneira eficaz e alinhada às necessidades dos/as estudantes.

Planejar: fazer, projetar, traçar, elaborar, programar, planificar, construir um plano de ação que oriente o processo educativo. O planejamento pedagógico caracteriza-se um guia de orientação e como uma projeção daquilo que desejamos alcançar (projetar possibilidades); (...) precisa ser flexível – ter abertura para a redefinição das ações, levando em conta os interesses e experiências das alunas e alunos; (...) precisa ser pensado na articulação entre os seus elementos constitutivos (...). O planejamento pedagógico precisa ser algo vivo e dinâmico (Ayoub, 2005, p. 146).

Assim, planejar é refletir, orientar, visitar e avaliar tanto o que está sendo aprendido quanto a forma como esse aprendizado ocorre.

A proposta dos planos de aula desta pesquisa na unidade temática Ginástica, no campo GPT, está alinhada às habilidades orientadas pelo Currículo Paulista da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo² (2019). Esse currículo, vigente na rede de ensino onde o estudo foi realizado, subsidia as ações pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o 3º ano, estão previstas habilidades como: experimentar, fruir e criar combinações de diferentes elementos da Ginástica e da Ginástica para Todos (equilíbrios, saltos, giros, rotações, com e sem materiais), valorizando o trabalho coletivo; planejar e apresentar coreografias que integrem esses elementos e dialoguem com aspectos da cultura regional (São Paulo, 2019).

No planejamento, a proposta foi pensada a fim de abordar essas habilidades de forma intencional e ampliar as possibilidades sugeridas, visando atingir os objetivos propostos na pesquisa, integrando exploração corporal, ações autônomas, dialógicas e conhecimentos prévios ao processo. Assim, visou possibilitar a realização exploratória de experiências progressivas e sequências elaboradas, permitindo que as crianças desenvolvessem autonomia e colaborassem ativamente ao longo de todo o processo criativo.

Nesse processo de construção da autonomia e no desenvolvimento do planejamento, acredito ser importante estimular um processo de reflexão sobre as

² Embora o currículo do estado de São Paulo esteja fundamentado na perspectiva do currículo cultural, proponho uma abordagem diferente, que, no entanto, estabelece interseções com esse referencial no trabalho pedagógico que realizo, especialmente na promoção da autonomia e do trabalho coletivo. Nesse sentido, busco estabelecer correlações, alinhando minha prática à perspectiva pedagógica com a qual mais me identifico.

ações, articulado à prática dialógica. Isso envolve considerar os interesses dos/as estudantes e, simultaneamente, estabelecer combinados claros que orientem as intencionalidades pedagógicas. Como apontam Lopes e colaboradores (2019, p. 5), a participação dos/as estudantes "possibilita a convergência entre o refletir e o agir no espaço escolar", reforçando a importância de um ambiente educativo colaborativo e reflexivo. Dessa forma, as propostas podem ser elaboradas de maneira conjunta, tornando-se mais significativas e igualando a importância da participação do/a estudante à da professora, como um/a agente ativo/a na construção do conhecimento.

Montiel e colaboradores (2021), baseando-se nas ideias de Freire (1996), refletem que uma prática pedagógica alinhada à pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências que promovam a tomada de decisão e a responsabilidade. Essas práticas possibilitam que os/as alunos/as se percebam como coautores/as do processo educativo, participando de forma ativa e crítica, compartilhando suas ideias e discutindo-as com colegas e professores/as.

Neste trabalho, adotei uma estratégia pedagógica que transcende a estipulação prévia das atividades a serem exploradas, buscando construir uma experiência e aprendizado significativos. Por meio dos fazeres pedagógicos, explorando a versatilidade da GPT como uma expressão cultural pedagógica rica, inclusiva e transformadora, procurei estimular a participação autônoma dos/as estudantes e potencializar a formação humana nas aulas de Educação Física, integrando a dialogicidade ao processo.

Os diálogos foram constante ao longo do processo e em cada aula busquei contribuir para que os/as estudantes refletissem sobre o conteúdo abordado, criando um ambiente em que pudessem atuar tanto como ouvintes quanto como interlocutores/as. Frequentemente surgiam ideias criativas e ações inesperadas, que proporcionavam oportunidades para discutir temas relevantes, como segurança, respeito pelo próprio corpo e pelo corpo do/a outro/a, valorização das individualidades e consideração pelos sentimentos e opiniões de cada um/a.

(...) desde o início da ação, a educação se configura como um processo dialógico, pois é construída por meio da constante comunicação entre todos que dela participam, possibilitando a estes sujeitos terem a voz, e ao mesmo tempo, ensinando-os a terem ouvidos abertos a todos e atentos a tudo (Lopes, 2020, p. 46).

Silva (2023), ao refletir sobre o diálogo a partir das ideias de Paulo Freire, destaca sua importância como elemento mediador na construção do sujeito. Para Freire, o diálogo é essencial para que a pessoa compreenda o mundo e os/as outros/as, sendo por meio da linguagem que a realidade é transformada em símbolos, em que esse processo possibilita a criação de projetos que representem a realidade, comprometendo-nos com sua construção e transformação.

Mandolini (2021), dialogando com a perspectiva de Freire, destaca que o diálogo é fundamental para a comunicação, pois é ela que possibilita o ensino e a aprendizagem. Por meio do diálogo, cria-se um espaço favorável ao conhecimento e ao respeito ao/à outro/a, promovendo a troca de ideias, a defesa de pontos de vista e a busca pelo consenso, sendo fundamentais para o estabelecer as relações de respeito mútuo.

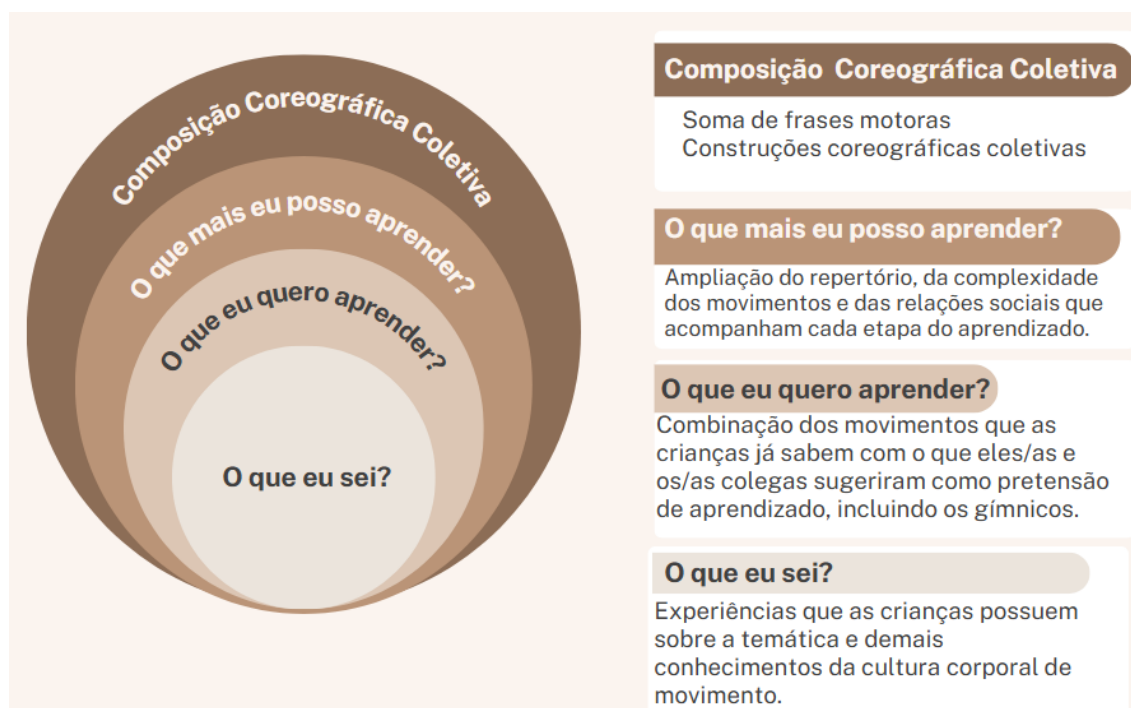
Esses momentos de diálogo, sejam nas rodas de conversa realizadas na quadra ou durante os diversos momentos em aula, foram fundamentais para estabelecer um ambiente de autenticidade e troca. Conforme Freire (1996), o diálogo é uma prática necessária para a educação libertadora, pois possibilita que educadores/as e educandos/as construam o conhecimento de forma colaborativa, promovendo uma interação em que todos/as aprendem e ensinam.

Logo, para o desenvolvimento desta pesquisa, os planos de aula foram elaborados de forma progressiva, ajustando-se ao envolvimento, às motivações e às sugestões das crianças. O processo contou com a participação ativa dos/as estudantes, que contribuíram com ideias e ajudaram a moldar as atividades. Inicialmente, um plano de trabalho serviu como guia, mas, ao longo das aulas, este foi sendo continuamente construído e reconstruído em colaboração com os/as alunos/as.

Esse processo permitiu que a estrutura final das aulas, apresentada na Figura 4, fosse o resultado dos objetivos pedagógicos pensados no início desse projeto, da observação cuidadosa e da interação constante com as respostas e sugestões das crianças durante a implementação. Dessa forma, o planejamento se tornou em ação e um reflexo dinâmico da colaboração entre professora e alunos/as.

A imagem representa a síntese do planejamento pedagógico deste projeto de pesquisa, mostrando de que forma a proposta pedagógica foi construída com os/as alunos/as (e não para os/as alunos/as), considerando o contexto da GPT nas aulas de Educação Física escolar.

Figura 4 - Conhecimentos do planejamento pedagógico do trabalho com a GPT



Fonte: Autoria própria

A ilustração desenvolvida em círculos que se complementam apresenta uma ideia de progressão pedagógica, integração e conexão dos conhecimentos que visa o desenvolvimento da autonomia e das experiências motoras dos/as estudantes no contexto das aulas de Educação Física, utilizando a temática da GPT. A abordagem se estrutura em quatro camadas principais, representando diferentes etapas do processo de aprendizado utilizados durante as aulas, que final busca a construção de uma composição coreográfica coletiva. Cada etapa promove o engajamento ativo e crescente dos/as alunos/as, nos aspectos motores, criativos, autônomos, coletivos.

Ayoub (2013) destaca que, ao considerar as características essenciais da GPT, é possível reconstruir a Ginástica no contexto da Educação Física escolar de maneira que promova o confronto de ideias e a síntese, integrando perspectivas lúdicas, criativas e participativas. Para tanto, precisamos buscar suporte em referenciais teórico-metodológicos que orientem essa prática.

Para caminhar nesta direção, Ayoub (2013) apresenta a proposta de trabalho de Nista-Piccolo (1995), denominada Método dos Três Momentos, que organiza a aula

em etapas distintas que promovem a exploração, a criação e a reflexão dos/as estudantes sobre os movimentos propostos.

No primeiro momento, os/as alunos/as têm contato inicial com o tema da aula, explorando possibilidades de ação de maneira criativa e autônoma, enquanto o/a professor/a atua como um/a facilitador/a, incentivando questionamentos e observando atentamente as interações. O segundo momento é marcado pela introdução de pistas e desafios, estimulando os/as alunos/as a resolverem problemas e a criarem alternativas de ação, tanto individualmente quanto em grupos. Já no terceiro momento, as ações iniciadas nas etapas anteriores são retomadas e aprofundadas, sempre mantendo a dimensão lúdica. O/a educador/a garante que os aspectos ainda não explorados sejam vivenciados pelo grupo, concluindo a aula com uma conversa reflexiva sobre o conteúdo trabalhado.

Ainda neste caminho Ayoub (2013) destaca o trabalho do GGU (Pérez Gallardo; Souza, 1997), cuja prática da GPT é estruturada em dois momentos: um que promove a ampliação da interação social entre os/as participantes a partir da criação de uma “linguagem comum de movimento” e outro que foca na exploração das diversas possibilidades oferecidas pelo material pedagógico para a criação de composições coreográficas coletivas.

Os métodos pesquisados e sugeridos neste trabalho estão alinhados às propostas que considero coerentes e adequadas dentro da proposta a qual se propõe essa pesquisa. Cada método, em sua especificidade, demonstra viabilidade e contribuiu para a construção do ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Considerando estes aspectos, as estratégias pedagógicas implementadas durante essa pesquisa, alinhadas à proposta da GPT, foram desenvolvidas com o objetivo de potencializar a autonomia dos/as estudantes por meio de um aprendizado progressivo e significativo. Os processos pedagógicos valorizaram o conhecimento prévio, a curiosidade, a criatividade e as interações sociais positivas, incentivando a expressão pessoal, a autossuperação e a ludicidade. Ao mesmo tempo, novos desafios foram introduzidos para desenvolver habilidades motoras, sociais e dialógicas, além de contribuir para a formação humana, princípios essenciais para a construção de um trabalho educativo reflexivo.

A seguir, apresento as explicações e reflexões sobre cada círculo representado na Figura 4, evidenciando como esses pontos convergem com as propostas e os registros da pesquisa de campo. Essas etapas foram planejadas desde a concepção

inicial das aulas, com o objetivo de promover uma construção progressiva do conhecimento. Cada ícone destaca sua importância dentro do processo, refletindo intencionalidades que se complementam ao longo do percurso pedagógico.

5.2.1 O que eu sei?

Esse é o ponto de partida das etapas em que as experiências e os conhecimentos prévios das crianças sobre movimentos corporais e o conteúdo são valorizados e se tornam focos de conhecimento e atenção da professora. Esse momento acontece a partir de reflexões sobre as ideias de Freire (1996) e sobre a importância de respeitar os saberes prévios dos/as educandos/as, estabelecendo uma conexão entre os conteúdos curriculares e as experiências sociais que eles/as vivenciam como indivíduos. Freire (1996) enfatiza que essa relação próxima entre os dois universos é crucial para que o aprendizado seja significativo e esteja profundamente conectado à realidade dos/as estudantes.

O foco desta etapa do planejamento está no que elas/es já sabem, conectado à cultura corporal de movimento e aos aspectos conceituais da temática proposta. A partir desse reconhecimento, é possível pensar em ações pedagógicas que dialogam com os conhecimentos que as crianças já possuem, traçando perspectivas conjuntas para a ampliação de suas competências e entendimentos, além de valorizar esses saberes. Assim, busca-se não superestimar seus conhecimentos, evitando deixar de ensinar com uma progressão pedagógica adequada, e, ao mesmo tempo, não subestimar os/as alunos/as, garantindo que tenham acesso a novos aprendizados mais avançados. Em outras palavras, de acordo com Vigotski (1988), isso significa conhecer o que o/a aluno/a já aprendeu para, então, atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Sobre reconhecer o/a aluno/a como sujeito praticante de cultura, Vago (2009) reflete sobre a importância do/a professor/a reconhecer e valorizar os conhecimentos e as experiências que os/as estudantes trazem consigo, considerando os diferentes tempos e contextos de suas vidas, nos quais constroem suas culturas e formas únicas de expressão. Dialogar com essas culturas e utilizá-las como referência para a prática pedagógica, enquanto promove uma reflexão crítica, fortalece o processo de ensino-aprendizagem e enriquece as relações na sala de aula. Isso destaca a importância de

respeitar e qualificar as histórias de vida e perspectivas singulares de cada estudante, incorporando-as como parte do trabalho educativo.

Ao valorizar os saberes que as crianças trazem de suas experiências e culturas infantis, permite-se um ambiente propício para fortalecer sua confiança em suas próprias capacidades, incentivando o engajamento e a autonomia no aprendizado. De acordo com Gonzalez e Fraga (2012, p. 14),

para construir aprendizagem, é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição).

Essas ações tornaram-se evidentes durante as aulas, quando as crianças exploravam diferentes formas de realizar movimentos, cada uma à sua maneira. A liberdade para explorar movimentos corporais, de forma criativa e espontânea, permitiu que as crianças experimentassem possibilidades e demonstrassem suas compreensões sobre o que foi proposto, e revelassem seus conhecimentos prévios. Assim como descrevo em um episódio relatado na narrativa do diário de campo, *“com essa atividade, busquei observar os conhecimentos prévios das crianças, além de proporcionar um exercício de autonomia e criatividade ao permiti-las escolher os movimentos. Cada criança teve a oportunidade de liderar, definindo um movimento para que todos/as o repetissem, respeitando-se a escolha de cada colega. Ao sugerir que não repitam movimentos, procuro estimular o pensamento criativo, incentivando-as a explorar novas possibilidades e a variar suas escolhas.”*

Após a introdução de uma nova atividade ou explicação, o tempo de exploração espontânea proporcionava momentos em que cada criança expressava sua interpretação do movimento corporal. Esse processo permitia à professora realizar intervenções e ajustes adequados.

Os questionamentos durante as explorações de movimento, como *“O que posso fazer com o bambolê?”* ou *“De que maneiras podemos saltar?”* estimularam respostas que favoreceram tanto a projeção corporal quanto novas descobertas surgidas a partir da experimentação livre. Nessas tentativas, as crianças exploraram suas capacidades, resgataram conhecimentos prévios e os aplicaram àquela situação específica.

Em uma das aulas, durante nossos diálogos iniciais, expliquei a importância de conhecer o que já sabiam sobre determinado tema, para que, a partir disso, pudessemos expandir seus conhecimentos. No decorrer do diálogo, eu disse: *“Agora a professora Ana também precisa saber o que vocês já sabem sobre alguns desses movimentos e como vocês os realizam. Entendem? Vou observar o que vocês já sabem, para que possamos aprender novos elementos e também melhorar, cada dia mais, aqueles que vocês já conhecem, combinado?”* Logo que terminei minha fala, as mãos começaram a se levantar, e surgiram as primeiras falas, cheias de entusiasmo. Jasmine, foi a primeira: *“Eu sei fazer estrelinhas, mas minha estrelinha é toda torta.”* Em seguida, Steffany completou: *“Eu sei fazer espacato.”* Ketellelyn também quis participar: *“Eu sei fazer ponte e estrelinhas.”* E Tokoiami contou: *“Eu sei fazer estrelinhas de lado e sei fazer mortal, mas o mortal eu só faço em casa, porque precisa de espaço e de colchão.”* As crianças demonstraram ter clareza sobre seu repertório, evidenciando não apenas o que já sabem, mas também os aspectos que podem ser desenvolvidos ao longo das aulas.

Na aula em que as crianças iriam explorar movimentos corporais com os materiais escolhidos, iniciei explicando que a proposta daquele dia seria uma atividade de manipulação livre. Queria que se sentissem à vontade para explorar os materiais da forma como desejassem, sem instruções fixas, permitindo que suas curiosidades e experiências orientassem seus movimentos. Enquanto isso, buscava perceber quais crianças já demonstravam familiaridade ou domínio com os materiais, observando como interagiam com eles e que relações criavam a partir de explorações anteriores. Cada criança encontrou um ritmo próprio de explorar, experimentar e criar.

Ao final da aula, nos reunimos em roda para conversar sobre as possibilidades de movimentos que haviam experimentado com cada material. As crianças, animadas, começaram a compartilhar suas experiências. Quando mencionamos o arco, Tokoiami contou o que havia feito: *“Eu jogo para cima, pego com o braço e começo a dançar.”* É possível observar que o objeto, neste caso o arco foi incorporado ao movimento, à brincadeira e à expressão corporal em um gesto de liberdade e criação. Momentos como esse revelam o quanto a exploração livre pode ser potente para acessar saberes prévios.

Em algumas ocasiões, as crianças já dominavam certos movimentos e contribuíam diretamente para as explicações das atividades, auxiliando não apenas a professora, mas também os/as colegas, demonstrando uma confiança crescente entre

os/as estudantes e a capacidade de colaboração mútua. Muitas vezes, essas contribuições eram acompanhadas de frases como: *"É assim que se faz, né, Pró Ana?"*, enquanto olhavam em minha direção, esperando a confirmação.

Ao propor uma prática voltada para o desenvolvimento do movimento de parada de mãos percebi que a atividade sugerida não representou um grande desafio para a maioria das crianças, no entanto, ela se mostrou bastante útil como ponto de partida para introduzir a compreensão básica da pose invertida. Mais do que realizar o movimento em si, interessava-me observar como cada criança se posicionava diante da proposta, quais estratégias utilizava e como lidava com a relação entre corpo e espaço. Durante a prática, pude notar diferentes formas de execução. Algumas crianças se colocaram com o rosto voltado para a parede, buscando nela um apoio visual ou físico que oferecesse mais segurança. Outras, por sua vez, conseguiram realizar o movimento com o rosto voltado para frente, revelando um nível maior de familiaridade, confiança e domínio corporal. Essas variações, foram representativas para compreender os diferentes estágios de adaptação, autonomia e conhecimentos presentes no grupo, elementos observáveis para o avanço progressivo nas propostas corporais seguintes.

Além disso, nos questionamentos iniciais que apresentava antes de introduzir um novo conteúdo, como *"O que é ginástica?"*, *"O que vocês acham que é Ginástica para Todos?"*, *"O que significa saltar?"*, *"Quem sabe virar estrelinha?"*, *"O que é parada de mão?"*, e nas respostas das crianças, foi possível identificar e compreender o que elas já sabiam conceitualmente sobre a temática do dia. Nas aulas, foi possível criar um ponto de conexão entre os conhecimentos prévios e os novos aprendizados.

Em uma das aulas, ao propor uma conversa inicial sobre os conhecimentos sobre ginástica, percebi o quanto as crianças já carregavam referências diversas. Quando perguntei se conheciam algum tipo de Ginástica, logo surgiram as primeiras respostas. Algumas crianças mencionaram a Ginástica Artística como exemplo, a aluna Proplayer disse: *"Tem aquela ginástica que fazem nas academias."* As falas, indicavam o quanto suas percepções são atravessadas pelas experiências culturais em diferentes espaços. Algumas crianças, inclusive, conseguiram relacionar movimentos que fazem no cotidiano, durante brincadeiras e em outras atividades, como sendo práticas de Ginástica. O aluno Neymar, por exemplo, mencionou a atleta Rebeca Andrade como referência, apontando-a como alguém que pratica ginástica. A conversa seguiu, e então surgiu uma nova pergunta ao grupo:

“E vocês sabem o que é Ginástica para Todos?” .As crianças começaram a dar suas opiniões sobre o que entendiam por esse termo. Algumas associaram a ideia de “para todos” a algo voltado especificamente para pessoas com deficiência, como se fosse uma prática adaptada. A aluna Steffanny, disse: *“É uma ginástica em que todos podem participar”*, assim completamos o início do entendimento coletivo sobre a GPT.

Com os conhecimentos identificados foi possível traçar um caminho pedagógico que valorizasse as experiências e os saberes das crianças, impulsionando para a construção de novos conhecimentos, dentro de um processo dinâmico, dialógico e transformador. As contribuições das crianças, seja por meio de suas falas, movimentos ou interações, demonstraram que elas não apenas reproduzem conhecimentos, mas também os produzem, reinventam, ressignificam, se apropriam e compartilham.

5.2.2 O que eu quero aprender?

Os/as estudantes são incentivados/as a refletir sobre o que desejam aprender dentro da temática, incluindo os movimentos gímnicos, combinando o que já dominam com novas aspirações e objetivos que desejam alcançar. Esses interesses incluem a vontade de realizar novos movimentos e superar desafios mais complexos. Essa participação ativa na escolha do que querem desenvolver promove a autonomia dos/as alunos/as, motivado por seus interesses pessoais.

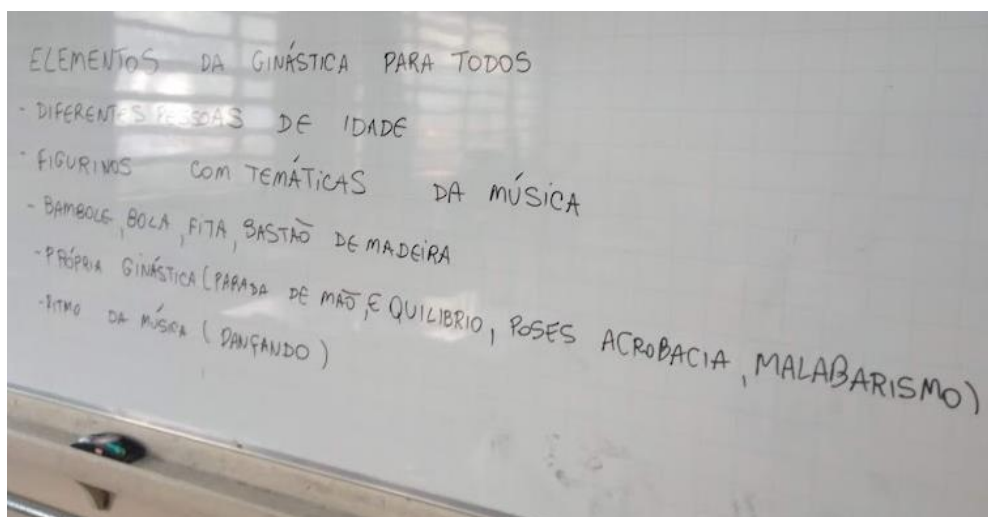
Darido e Rangel (2019) destacam a importância da participação dos/as estudantes nas aulas de Educação Física, enfatizando que seu envolvimento no processo de tomada de decisões sobre as escolhas realizadas estimula tanto a participação quanto a apropriação do conteúdo, elevando o entendimento a um nível mais profundo. Essa ideia se alinha à proposta do GGU (2014), que reforça a necessidade de um processo educativo baseado no respeito à individualidade, à cultura de origem, aos valores e às expectativas de cada aluno/a. Nesse contexto, a orientação das ações, em vez da crítica à essência do indivíduo, amplia as possibilidades de interação bem-sucedida e contribui para o desenvolvimento pessoal e social.

Assim, antes de avançar a outras etapas da proposta pedagógica, foi necessário a compreensão do que é a GPT. Após registrar as respostas das crianças

na etapa anterior, procurei explicar brevemente o conceito de GPT, garantindo que elas tivessem clareza sobre o que gostariam de aprender sobre o tema.

Durante a exibição de vídeos com apresentações de GPT, pedi que as crianças identificassem elementos que considerassem característicos desse tipo de prática. Com base nas explicações fornecidas e em suas respostas iniciais à pergunta "O que é GPT?", elas identificaram diversos elementos, como a participação de pessoas de diferentes idades, figurinos temáticos alinhados às músicas, materiais como arcos, bolas, fitas, bastões de madeira e malabares, além de movimentos gímnicos (paradas de mão, equilíbrios, poses, acrobacias), variações rítmicas nas músicas e a integração com a dança (Imagem 16).

Imagem 16 - Elementos identificados da GPT



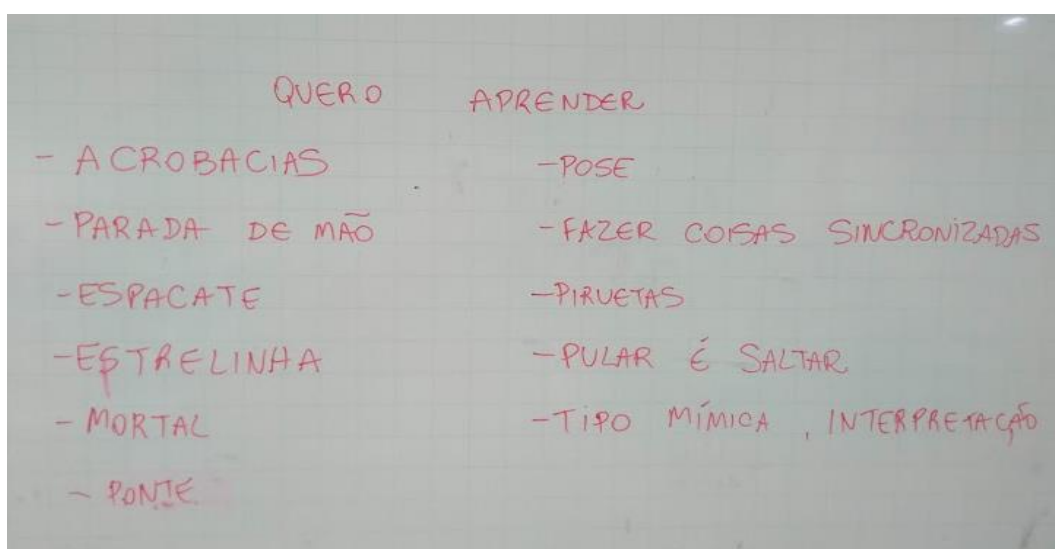
Fonte: Acervo pessoal.

Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2024, p. 34) destacam que a GPT expressa um genuíno aspecto libertário, evidenciado por elementos como o número indefinido de participantes, a flexibilidade na escolha de vestimentas, o uso variado de materiais, a música, a inserção de elementos culturais, a inclusão, o prazer pela prática e a formação humana. Observou-se que as crianças, ao identificarem características da GPT nos vídeos, demonstraram reconhecer alguns desses elementos fundamentais, sobretudo a versatilidade característica dessa prática.

Após a identificação dos elementos característicos da GPT, o próximo passo foi explorar os interesses da turma em relação ao tema. Para isso, perguntei às crianças o que elas gostariam de aprender sobre a GPT, incentivando-as a expressar

suas curiosidades e desejos em relação à prática. As respostas foram baseadas tanto em seus conhecimentos prévios quanto na observação dos vídeos apresentados durante a aula. Foram comentados os seguintes elementos: acrobacias, parada de mão, espacate, estrelinha, mortal, ponte, pose, “fazer coisas sincronizadas”, piruetas, saltar, mímica e interpretação (Imagem 17). A partir dessas contribuições, foi possível estruturar um planejamento de trabalho pedagógico inicial, incorporando os interesses expressos pelas crianças como uma forma de parceria, nos planos de aulas, para construção de novos aprendizados.

Imagem 17 - O que eu quero aprender da GPT



Fonte: Acervo pessoal

O/a professor/a tem um papel de mediador/a e facilitador/a para o desenvolvimento a autonomia e deve, então, valorizar e integrar as contribuições sugeridas pela turma, alinhando-as à temática geral da aula. Essas ações aumentam o engajamento dos/as alunos/as, pois eles/as percebem que estão aprendendo a partir de algo que ajudaram a construir. Essa participação ativa gera expectativa e um maior envolvimento nas práticas propostas. Lopes (2020, p. 45), referindo-se aos pensamentos de Freire, afirma que

quando ocorre a busca pelo conteúdo programático por meio da pesquisa das condições de vida dos educandos e do seu universo vocabular, o diálogo é desenvolvido e se torna uma ferramenta que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento. Logo, a determinação do conteúdo programático se configura como uma atitude democrática, pois ao invés de ser posto pelo educador (ou pela instituição), é construído, determinado de forma coletiva, com a participação de todos os envolvidos mediatizados pelo diálogo.

A incorporação dos desejos dos/as estudantes trouxe aprendizados valiosos para mim enquanto professora e pesquisadora. Percebi que, em algumas ocasiões, precisei tomar decisões sobre a sequência das temáticas e o tempo dedicado a cada uma, considerando a necessidade de articular o tempo disponível, os materiais, a quantidade de alunos/as por sala e, principalmente, a segurança durante as atividades. Esses aspectos, somados a fatores externos, como chuva ou o fechamento da escola para provas externas, exigiram flexibilidade e adaptação. Refletindo sobre esse processo, compreendi a importância de equilibrar a escuta ativa das crianças com as demandas práticas do planejamento.

Os registros nos aulários reforçaram essa conexão entre interesse e aprendizado. Muitas crianças expressaram o que desejavam aprender, por meio de desenhos ou escritos e pela fala. Um exemplo marcante foi o registro da aluna Sofia, que escreveu: *"Eu gostaria de aprender a abrir o espacate, mas eu não consigo. Pró Ana, me ensina a abrir o espacate, por favor!"* e, ainda complementou com outro desenho acompanhado da frase: *"Eba, eu consegui abrir o espacate!"*. Esse tipo de manifestação evidencia a relação direta entre o interesse pessoal das crianças e as expectativas que elas têm em alcançar seus objetivos com êxito.

Imagem 18 - Registro do aulário da aluna Sofia



Fonte: Acervo pessoal

Ao incentivar as crianças a refletirem sobre seus desejos e aspirações com a GPT e incorporar essas contribuições às aulas, foi possível alinhar seus interesses pessoais aos objetivos pedagógicos. A escuta ativa e a valorização das ideias dos/as alunos/as, aliadas à mediação da professora, permitiram que as crianças se sentissem parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. Elas aguardavam ansiosamente para aprender o que haviam proposto, demonstrando um engajamento, envolvimento e motivação.

A flexibilidade e a adaptação necessárias para conciliar os interesses das crianças com as demandas práticas do ensino destacaram o papel do/a professor/a como mediador/a e facilitador/a de um processo que busca equilibrar expectativas, segurança e criatividade. Essa dinâmica foi importante no planejamento e na execução das ações pedagógicas, garantindo que as aulas fossem ao mesmo tempo desafiadoras, seguras e alinhadas aos anseios dos/as estudantes.

5.2.3 O que mais eu posso aprender?

Neste ponto, há uma ampliação do repertório de movimentos, da complexidade de exploração corporal, dos conhecimentos sobre a temática e das relações sociais que acompanham cada etapa do aprendizado. O/a professor/a introduz novos movimentos e técnicas mais complexas, alinhados com a temática da GPT, mas que também expandem as possibilidades do que os/as estudantes podem criar e explorar. Segundo Paoliello e colaboradores/as (2014), no contexto do processo educativo, a capacitação envolve a criação de espaços de ação que possibilitem o desenvolvimento das habilidades almejadas. Esse processo amplia as capacidades de atuação, incentivando a reflexão sobre a prática como parte da experiência vivida e daquelas que se pretende vivenciar.

Em uma das aulas, ao propor uma sequência de movimentos combinando desafios obrigatórios e espaços para criações livres, foi interessante notar como as crianças conseguiram articular de forma espontânea e criativa aquilo que já conheciam com as novas possibilidades que estavam sendo apresentadas. Cada uma, a seu modo, passou a intercalar entre a execução dos movimentos propostos e suas próprias invenções, algumas feitas em duplas, outras de forma individual. A cada nova tentativa, era possível observar o interesse de compartilhar suas conquistas,

surgiam risadas e comentários que circulavam entre eles/as, o que transformou aquele momento um espaço de troca e pertencimento. A introdução da música trouxe um novo elemento à dinâmica da aula em que os movimentos precisavam estar em sintonia com o ritmo. Algumas crianças tentavam ajustar seus movimentos ao ritmo da música, outras, aos poucos, iam percebendo a necessidade de escutar com mais atenção e sentir o ritmo antes de se mover. Esse novo desafio mobilizou as crianças de diferentes formas, em uma combinação de movimento, criação, escuta e ritmo em que o elemento musical, passou a ser parceiro na construção do movimento, desafiando e inspirando ao mesmo tempo.

Além disso, nesta etapa, os/as alunos/as começam a compreender que o aprendizado vai além de seus próprios interesses, incorporando também as sugestões dos/as colegas, colocando-se em uma posição como receptores/as de novos conhecimentos, estimulando a abertura para ideias que antes poderiam não ter considerado.

As crianças mostraram-se abertas a enfrentar desafios, experimentando novas combinações de movimentos e interações sociais. Embora, em alguns momentos, surgissem receios ou apreensões em determinadas ações, os sorrisos e a satisfação expressos ao final das tentativas revelaram a alegria e o entusiasmo que permearam esses momentos de aprendizado e exploração coletiva e individual. Era possível perceber que, mesmo diante das dificuldades, o ambiente construído favorecia a coragem de tentar, o acolhimento diante as tentativas e o prazer em descobrir algo novo com o próprio corpo.

Essa disposição para se arriscar e experimentar ficou evidente durante a prática do salto com o jump. Algumas crianças demonstraram receio ao utilizar o equipamento, já que muitas não tinham familiaridade com ele. Por isso, durante toda a prática, fiz questão de permanecer ao lado delas, oferecendo apoio constante, orientando e incentivando cada passo, cada salto, cada tentativa. Foi notável o processo de autossuperação de cada uma, no sucesso na execução dos saltos ou na aterrissagem, e principalmente pela superação do medo diante de um material desconhecido. Os sorrisos largos ao final da atividade revelavam o fortalecimento da confiança, da autonomia e do prazer em aprender.

Todo o processo não se restringiu aos conteúdos programáticos, mas esteve acompanhado por um forte senso de autossuperação, impulsionado pelas conquistas realizadas em aula, fundamentadas nos interesses, na vontade de aprender e nas

experimentações. Assim, pode-se refletir que, muitas vezes, os desejos e objetivos individuais estão intrinsecamente ligados ao próprio processo de superação e à satisfação de conquistar algo novo, algo que talvez não soubessem que poderiam sentir até o momento em que, de fato, o experimentaram. Constantemente durante a execução de uma prática, me chamavam dizendo: *"Olha, pro, consegui!"*. Essa satisfação ao realizar um movimento proporcionava às crianças uma sensação de prazer e conquista, representando uma superação pessoal diante de um novo desafio. Nesse contexto, o reforço verbal positivo e o reconhecimento das suas realizações foram fundamentais, não só para aqueles que já tinham sucesso, mas também para os/as que ainda estavam tentando.

Assim, puderam ampliar as habilidades corporais, ultrapassando os limites que originalmente imaginavam ou conheciam, apropriando-se de diferentes elementos da cultura corporal de movimento e se aprofundando nos elementos gímnicos. De acordo com Bertolini (2005), o resultado positivo no processo educativo está diretamente relacionado ao envolvimento e ao respeito pelo/a aluno/a, elementos centrais dessa prática. A autora ressalta que os/as alunos/as devem ter a oportunidade de demonstrar suas conquistas e, quando devidamente estimulados/as, o fazem com grande expressividade e encanto.

Paralelamente, a experiência é enriquecida pela reflexão sobre as interações sociais, promovendo atitudes que favorecem uma convivência mais harmoniosa e colaborativa, no âmbito da formação humana. Dessa forma, o aprendizado motor se alia ao desenvolvimento de competências sociais, fundamentais para o crescimento individual e coletivo, proporcionando uma transformação social.

Conforme destacado por Gutierrez (2008), a formação humana nas aulas de Educação Física escolar pode ser efetivamente desenvolvida por meio de conteúdos e atividades que favoreçam a interação e a inter-relação socioafetiva entre os participantes, para que de forma conjunta construam propostas e soluções a para desafios sócio e psicomotrízes, estabelecendo um diálogo corporal entre os/as estudantes e o ambiente ao seu redor. Na concepção da GPT, Menegaldo (2018) aponta que os princípios de capacitação e formação humana, assim como o eixo de socialização/sociabilização, estão diretamente ligados à convivência em grupo e às relações interpessoais e intrapessoais, em que, a coletividade aparece como um aspecto central. Relacionando com a ideia de coletividade como um espaço de

compartilhamento de valores e normas comuns, ao solicitar apoio dos colegas, os/as estudantes demonstram cooperação, um aspecto fundamental da GPT.

Essa dimensão coletiva pôde ser observada em uma das aulas. Ao propor um novo desafio na prática, notei que os/as estudantes que demonstravam mais dificuldade ou levavam mais tempo para realizar o movimento não hesitavam em pedir ajuda. Embora eu estivesse sempre por perto, disponível para apoiar e orientar, o pedido de ajuda era frequentemente direcionado aos colegas. Os próprios pares tornavam-se apoio e motivação. Essa escolha reforçou, na prática, aquilo que os autores apontam: a aprendizagem corporal como processo coletivo, que se constrói na interação com o outro, em um espaço onde a cooperação, o respeito e o acolhimento se tornam importantes.

Ao compartilhar uma estratégia, construir um movimento junto ou apenas encorajar verbalmente, estavam construindo um ambiente de apoio mútuo, onde a conquista de um também era celebrada pelo grupo. Esse movimento reforça a ideia de coletividade como espaço de compartilhamento de valores e de construção conjunta do conhecimento, uma experiência que contribuiu diretamente para a formação humana.

Ao integrar a formação humana como parte indissociável do trabalho com a GPT, Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2024, p. 47) ressaltam que “mais que um fundamento da GPT, também pode ser considerada aquilo que atravessa todos os fundamentos, ou seja, que está presente em todos eles, fluindo, e se resignificando a cada momento, a cada experiência, a cada encontro”, ampliando sua relevância no processo educativo e seu desenvolvimento nas aulas de Educação Física.

Essas ações tornam-se evidentes em momentos em que as crianças percebem que, para realizar um equilíbrio em dupla ou trio, é necessário ir além das habilidades motoras: elas/es precisam estabelecer uma relação de confiança, afeto e companheirismo. Esses laços são requeridos tanto para garantir a segurança, evitando quedas e protegendo quem serve como base, quanto para potencializar as interações e o sucesso da experiência. Além disso, as crianças aprendem a se colocar no papel de base ou intermediário/a, oferecendo suporte aos colegas, possibilitando o desenvolvendo da empatia, cooperação e um senso ampliado de responsabilidade mútua ou, ainda, diante de uma situação inesperada, em que é preciso buscar maneiras de solucionar o problema.

À medida que as possíveis soluções são discutidas, as ideias passam a ser externalizadas, permitindo que, de forma colaborativa, se encontre a melhor resolução. Essa situação pode ser exemplificada por uma das práticas em que as duplas ou trios deveriam compartilhar suas passagens coreográficas. No caso da aluna Lila, que machucou o joelho, suas colegas prontamente buscaram uma solução para incluí-la na coreografia. Já que ela não podia se abaixar, começou sua apresentação de pé, enquanto as outras duas integrantes do trio faziam os movimentos ao seu lado. O resultado dessa ação foi interessante, mostrando como as crianças se adaptaram e trabalharam juntas. A essência do trabalho em grupo reside na capacidade de adaptação às necessidades e características de cada participante. Na GPT, encontrar maneiras de assegurar a participação de todos/as, respeitando suas possibilidades, reflete a essência das relações e reforça o princípio da inclusão.

Ao perceberem que, nas práticas da GPT, mais do que executar ações de forma individual, o trabalho coletivo é um processo que se torna fundamental para que as atividades sejam eficazes, os/as estudantes começaram a reconhecer e partilhar de sensações, valores, experiências e o/a outro/a neste processo. As ações motoras, nesse contexto, transcenderam o individual e se transformaram em ações sociomotoras de colaboração, refletindo a essência do trabalho em grupo e a importância da reciprocidade. Logo, segundo Menegaldo (2018, p. 54), “seus valores e ações constituem, de forma autônoma ou mediada, estratégias que envolvem seus integrantes, em maior ou menor escala, em prol de uma ação coordenada, cooperada, em suma, coletiva.”

Essa dinâmica também se manifesta nos momentos de diálogo e organização entre as crianças, quando elas elaboram estratégias para superar os desafios propostos durante as aulas. Frases como “*E agora, o que a gente faz?*” ou “*Vamos tentar isso?*” revelam claramente a troca de ideias e as negociações entre elas, sejam de concordância ou discordância sobre o que fazer. Esses momentos exemplificam a articulação de pensamentos e o exercício da dialogicidade para resolver o que foi proposto, trazendo uma maneira coletiva de pensar. Assim, o pensamento estratégico emergente dessas interações é, então, traduzido em ações motoras, seja para solucionar o desafio apresentado, seja para criar formas de se desafiar, que possibilitam fortalecer habilidades e capacidades motoras, promovem importantes

competências sociais, como o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a responsabilidade compartilhada.

Dois acontecimentos nas aulas exemplificam como a convivência em grupo e a colaboração foram se fortalecendo ao longo do processo: um deles relacionado à forma como as crianças se organizavam entre si, o outro, à maneira como construíam coletivamente soluções para os desafios propostos.

Em uma das atividades, propus que as crianças formassem grupos para realizar determinadas formações corporais. Foi interessante observar como, mesmo com a empolgação e a agitação das crianças, elas se organizavam com agilidade. A movimentação era grande, cada grupo buscava se articular da melhor forma para cumprir a tarefa. Alguns conseguiam se alinhar mais rapidamente às orientações que eu oferecia, enquanto outros levavam mais tempo, hesitavam ou se confundiam. Ainda assim, era comum que observassem os/as colegas e, a partir disso, tomassem decisões como: *“Ah, vamos fazer igual a eles.”*

Esse tipo de observação e imitação não era uma simples cópia, mas uma estratégia de aprendizagem social e coletiva. Ao reconhecer o que funcionava em outro grupo, reorganizavam-se para adaptar a própria ação. Foi um momento em que a articulação entre observação, escuta e cooperação se revelou de forma potente.

Em outra atividade, com foco no estímulo à autonomia e à criação coletiva, propus que, dentro de seus grupos, escolhessem uma criança para assumir o papel de mestre/a, responsável por conduzir a sequência de movimentos e sugerir combinações desafiadoras aos demais. A intenção era favorecer a expressão criativa, mas também desenvolver a capacidade de escuta, diálogo e combinados coletivos.

Durante a realização, ficou evidente o esforço conjunto para tomar decisões: quem seria o/a líder? Quais movimentos fariam parte da sequência? Como iriam se organizar para executar todos juntos? As respostas a essas perguntas não vinham de forma imediata, mas eram construídas em meio ao diálogo e à tentativa de considerar as ideias de todos/as. Aos poucos, surgia um entendimento coletivo sobre a importância da colaboração para o sucesso da proposta. Observar essas interações acontecendo, com escuta, respeito e disposição para ajustar as ideias, apresenta que os princípios de socialização e formação humana estavam sendo vivenciados na prática de forma respeitosa.

Na manipulação de materiais, embora as crianças os tenham identificado nos vídeos como elementos da GPT, inicialmente não os mencionaram como ações de

interesse. No entanto, ao introduzi-los como uma possibilidade para ampliar as explorações dentro da temática, foi possível corroborar com Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2024), que destacam que a GPT permite tanto o uso quanto a ausência de materiais, sendo que sua utilização amplia as possibilidades pedagógicas e motivacionais na Ginástica:

A GPT possibilita o uso ou não de materiais, mas o que parece identificar mais esta prática e distingui-las das demais é justamente o fato de utilizar materiais não convencionais ou alternativos. Assim, as possibilidades de expressão e de movimentos se ampliam e recriam um universo de vivência e de gestos, tanto para quem pratica como para quem assiste. (Toledo; Tsukamoto; Carbinatto, 2024, p. 38)

Nesse momento, optou-se por utilizar materiais típicos já disponíveis na escola. Embora reconheçamos o valor enriquecedor da construção e do uso de materiais não convencionais, considerando o tempo disponível para a pesquisa, essa abordagem talvez não fosse viável no presente momento. No entanto, os materiais já existentes na escola, que por si só já são alternativos, como bolas de borracha de diferentes tamanhos, arcos, cordas individuais e pinos de boliche, mostraram-se adequados para a proposta.

Concordo com Bertolini (2005, p. 31) quando a autora afirma que “o material alternativo mais poderoso da GPT é a criatividade”. Acreditei que esses recursos utilizados, aliados ao caráter lúdico das atividades, tiveram o potencial de estimular a criatividade e a autonomia das crianças por meio da manipulação e da exploração.

A proposta surgiu a partir da percepção de que, mesmo com um acervo limitado de materiais, era possível construir experiências ricas e significativas. A ideia era que as crianças passassem a integrar, gradativamente, as experimentações de movimento experimentados nas aulas anteriores com os objetos disponíveis no ambiente escolar. Inicialmente, esses materiais seriam utilizados como estímulo à criação e à imaginação, aos poucos, por meio da exibição de vídeos e dos diálogos coletivos, a proposta era ampliar o olhar das crianças sobre as possibilidades de uso de outros materiais. O foco estava na forma como as crianças se relacionavam com o seu corpo, com o corpo do outro, com o espaço, com os objetos, com suas próprias ideias, através da ludicidade e da liberdade de exploração para a própria autoria dos movimentos.

Quando apresentada a proposta com as possibilidades de manipulação dos materiais, as crianças demonstraram grande entusiasmo e curiosidade em explorar e

utilizar os objetos. Ficou evidenciada a satisfação em lidar com os recursos disponíveis, mas também a autonomia ao se desafiarem a ampliarem seus conhecimentos. Em uma das aulas, ao assistir a um vídeo que evidenciava o uso dos aparelhos maças, uma aluna sugeriu que poderíamos utilizar os pinos de boliche disponíveis na escola para representar esse aparelho. Além disso, ela associou o movimento ao dos/as malabaristas de circo, demonstrando criatividade e conectando conhecimentos de diferentes contextos. Esse é um exemplo que transcende os aprendizados esperados, revelando uma associação cognitiva mais ampla e significativa.

Durante a exploração com os materiais (arco, bola, corda e pinos de boliche), ficou visível que as crianças combinaram elementos corporais gímnicos com saberes prévios, integrando aspectos da cultura corporal de movimento, suas relações diretas com os objetos e as relações que combinaram com os/as outros/as. Em uma das práticas, sem que eu precisasse intervir, percebi que muitas crianças, além de realizar movimentos individuais, começaram a explorar atividades em duplas, como arremessar a bola para o/a colega, lançar o arco uma para a outra, ou segurar a corda nas pontas para que um/a amigo/a saltasse sobre ela. Foi muito interessante ver como, de forma espontânea, eles/as se organizaram de forma cooperativa e interação coletiva nas atividades, ações importantes para a construção da coletividade na GPT.

A dinâmica organizada em estações foi amplamente aceita pelas crianças, que logo demonstraram entusiasmo e engajamento com a proposta. Ao assumirem um papel protagonista no deslocamento entre os espaços, respeitando o tempo de cada atividade e o revezamento entre os materiais, garantiram que todos/as pudessem explorar cada uma das possibilidades oferecidas naquele dia.

A ideia de trabalhar com estações rotativas surgiu com a intenção de proporcionar uma experiência mais estruturada, mas sem perder o caráter exploratório e lúdico. A proposta era oferecer aos grupos a oportunidade de experimentar os diferentes materiais disponíveis na escola de forma organizada, em tempo determinado, favorecendo tanto o envolvimento quanto a diversidade de movimentos corporais. Essas experimentações permitiram que as crianças desenvolvessem habilidades específicas para cada material e provocou novas descobertas à medida que circulavam entre as estações, em que, cada estação apresentava um desafio diferente, um convite ao movimento, a criação e ao enfrentamento de limites.

Os planejamentos iniciais foram gradualmente adaptados e construídos à medida que as crianças sugeriam novas possibilidades durante as aulas, seja por meio de propostas de brincadeiras, novos movimentos individuais e coletivos ou pela identificação de oportunidades de ampliação. As observações realizadas em aula permitiram constatar pontos que poderiam ser trabalhados de forma mais complexa. Foram propostos desafios adicionais e compartilhadas as soluções criativas que os grupos encontraram para alcançar os resultados desejados. Além disso, foram valorizadas as atitudes positivas por meio de elogios, enquanto as atitudes menos adequadas foram abordadas em diálogos reflexivos.

5.2.4 Composição Coreográfica Coletiva

No estágio final, todos os conhecimentos e experiências adquiridos e os movimentos trabalhados nas etapas anteriores são integrados na criação de uma composição coreográfica elaborada de forma coletiva. Inspirando-se na metodologia da soma de frases motoras (Pérez Gallardo; Souza, 1997), o trabalho envolveu, ao longo das aulas, a exploração espontânea e a exploração dirigida dos materiais individuais e em grupo e a construção de pequenas sequências coreográficas, utilizando movimentos já explorados ou introduzindo novos.

As primeiras dinâmicas ao longo das aulas foram planejadas com foco na construção de pequenas sequências em duplas ou trios, desenvolvidas após a exploração de diferentes combinações de movimentos corporais. Além disso, novos elementos foram incorporados, acompanhados por uma música inicialmente padronizada para todas as duplas. Esse processo foi importante para que as crianças se acostumassem a trabalhar em duplas ou trios, compreendendo a importância da sequência, do ritmo e da sincronia. Além de contemplar alguns processos, inspirado na metodologia soma de frases motoras. Observei que algumas duplas e trios tiveram dificuldade em compreender a proposta de montar a sequência, dispersando-se pelo espaço. Foi necessário conversar com essas crianças para auxiliá-las a entender melhor a proposta da aula. Por outro lado, outras duplas e trios se dedicaram à exploração de movimentos específicos, construindo suas ideias de forma colaborativa e trocando sugestões. Além disso, percebi que algumas crianças se destacaram na liderança e na inclusão de movimentos, demonstrando maior consciência corporal e

iniciativa. Em algumas duplas, um/a aluno/a propunha um movimento e o/a outro/a o/a complementava, enriquecendo ainda mais esse processo criativo.

Durante as explorações que culminaram na construção da coreografia, foi necessário retomar as dinâmicas realizadas anteriormente, aprimorando-as em diferentes momentos das aulas. A combinação de movimentos corporais, materiais e música foi incorporada ao processo, contribuindo para o desenvolvimento da consciência corporal e musical dos/as alunos/as. Além disso, pequenas mediações foram realizadas, nas quais as crianças assistiam a apresentações breves, permitindo que se familiarizassem gradualmente com a ideia de se apresentar para os/as demais da turma. A ideia de as duplas/trios se observarem proporciona uma oportunidade de apreciação dos movimentos enquanto espectadores/as, além de favorecer a socialização e o compartilhamento do que foi construído entre elas/es. Segundo Bertolini (2005), a apresentação é uma etapa importante no processo de criação da GPT, que independentemente dos objetivos finais do grupo, envolve a produção de coreografias que têm como propósito serem apreciadas, mesmo que apenas pelos/as próprios/as alunos/as dentro do contexto da aula.

De acordo com Bento-Soares, Almeida e Bortoleto (2016), é importante que os pequenos grupos compartilhem os resultados de suas experimentações e criações com os demais. Esse processo contribui progressivamente para que todo o grupo adquira mais experiência na fase de apresentação ao público, além de favorecer a apreciação das performances dos/as colegas.

Gradualmente, essas sequências evoluíram para composições maiores, que culminaram nas apresentações das coreografias, desenvolvidas e criadas pelas crianças de forma colaborativa, da qual cada aluno/a contribuiu de maneira única e significativa para o processo criativo. Na GPT, “é justamente no processo de elaboração coreográfica que todos os fundamentos podem ser aplicados e estimulados por meio da criatividade, da participação, da formação humana, de relações com elementos da cultura corporal” (Toledo; Tsukamoto; Carbinatto, 2024, p. 30).

Para organizar este momento, foi necessário lembrar os elementos e atividades vivenciados durante as aulas de GPT, proporcionando às crianças uma maior clareza sobre as possibilidades disponíveis, sem limitar a liberdade de complementar com novos elementos. Em seguida, realizou-se a divisão dos grupos, estabelecendo consensualmente que seriam formados cinco grupos com sete

integrantes cada. As próprias crianças estipularam e escolheram seus grupos. Posteriormente, dentro dessas equipes, começaram a se organizar para planejar suas coreografias, escolhendo os elementos que desejavam incluir, desenvolvendo a autonomia e a criatividade coletiva.

Após a definição dos elementos, iniciou-se a exploração de uma sequência de movimentos, integrando sincronização, manipulação de materiais e ritmos musicais escolhidos por eles/as. Todo o processo foi conduzido de forma independente pelos grupos, respeitando suas dinâmicas internas.

Essas dinâmicas reforçou a importância desse espaço de construção da autonomia na GPT, pois demonstram como os/as alunos/as negociam, adaptam-se e contribuem para a construção do trabalho coletivo de acordo com suas próprias habilidades e preferências. Durante o processo, foi interessante observar a dinâmica de organização entre as crianças nos grupos. Alguns chegaram a um consenso de forma rápida e tranquila, enquanto outros enfrentaram discordâncias, com alguns alunos/as não concordando com as escolhas feitas, mas também sem sugerirem alternativas. A interação variou bastante: algumas crianças assumiram espontaneamente um papel de liderança, propondo ideias e colaborando ativamente na construção coletiva, enquanto outras preferiram se posicionar de forma mais receptiva, ouvindo e executando as decisões do grupo. Essas diferenças revelaram perfis distintos dentro da turma, destacando quem se sentia mais confortável com iniciativa e quem preferia contribuir de maneira mais discreta.

A experiência permitiu que cada criança encontrasse seu espaço na atividade, exercitando tanto a iniciativa quanto a escuta ativa em um processo que buscou alcançar o desenvolvimento de competências sociais e relacionais. A busca pela cooperação, o respeito às opiniões divergentes e a capacidade de adaptação dentro do grupo foram desenvolvidas a partir da convivência e da aceitação do outro em sua particularidade. A GPT, reforça a dimensão da autonomia ao se constituir como uma prática que se concretiza na relação democrática entre os indivíduos.

Durante a realização do processo de construção coreográfica, percebi que alguns grupos apresentavam certa dificuldade para se organizar e dar início à coreografia. Ao perceber isso, me aproximei de cada grupo com a intenção de orientar sem interferir diretamente em suas escolhas. Sugeri, então, que comesçassem pensando na pose inicial: "*Como vocês querem começar a coreografia? Que posição representa o início do que querem mostrar?*". Essas perguntas ajudaram a estimular

a memória, revisitando o que já tinham explorados e o processo criativo. A lembrança das formações corporais que havíamos explorado nas aulas anteriores apareceu como referência, e aos poucos, os grupos passaram a discutir entre si qual seria a melhor forma de posicionar-se no início da apresentação. Cada grupo escolheu sua própria maneira de começar respeitando suas ideias e estilos. O movimento criativo passou a fluir com mais leveza.

Esse momento ilustra como pequenas orientações, feitas com sensibilidade e propósito, podem contribuir para o processo criativo sem engessá-lo. Em sintonia com o que propõe Duckur (2002), orientar os/as estudantes, mas também oportunizar que explorem por si, possibilita tanto a auto-organização quanto a organização coletiva, sem deixar de ser diretiva. O/a professor/a, ao propor, observar e intervir, direciona o processo, ainda que suas intervenções se concentrem em questionar ou problematizar determinadas situações, solicitando que os/as alunos/as discutam e busquem soluções. Dessa forma, os/as alunos/as, em um princípio de organização coletiva, são incentivados/as a uma participação ativa e a resolução colaborativa dos desafios.

Para organizar a coreografia com mais clareza e fluidez, combinamos as etapas: definir qual seria a pose inicial do grupo, em seguida era necessário estabelecer o que aconteceria a partir dessa posição, incluindo onde os materiais seriam deixados para otimizar o espaço e facilitar as dinâmicas sequenciais. De modo geral, os grupos conseguiram estruturar melhor suas coreografias, adicionando mais movimentos e variações, com trocas e diferenciação no uso dos materiais, o que foi bastante positivo.

A construção coreográfica levou os grupos a um processo de definições, exploração e criação, identificado como uma etapa importante para o desenvolvimento de cada grupo. Como afirmam Assumpção e Toledo (2023), uma composição coreográfica, desde sua concepção até a apresentação, pode envolver diversos elementos, como acentos, tensões, sensações, ideias e experiências que se manifestam na relação do corpo com o outro, com o espaço, com a música e com os materiais utilizados. Durante todo esse processo da composição coletiva, as criações passaram por ajustes, com os grupos discutindo quais composições seriam mantidas ou modificadas, esse percurso os levou a experimentar diferentes possibilidades, ampliando suas percepções e aprofundando a construção criativa de cada coreografia.

Nessa dinâmica, as mediações foram essenciais para o estabelecimento de prioridades e para a finalização do produto, exigindo uma reflexão mais aprofundada por parte dos grupos. Essa etapa permitiu que as crianças focassem na construção e na conclusão da coreografia, equilibrando a criatividade com a necessidade de organização e concretização do trabalho final.

Segundo Paro (2011), ao refletir sobre Pistrak (1981), é preciso encontrar um equilíbrio na condução das crianças, evitando reprimir sua iniciativa ou impor barreiras à sua organização. Bento-Soares (2019, pg. 58) reflete sobre o conceito de “andaime” de Vigostski (1998), em que “a mediação se dá, objetivamente, com a criação de estruturas que facilitam os processos de co-construção de conceitos desafiadores, além de apoio e incentivo às habilidades e iniciativas dos/as aprendizes”, sendo assim conclui a autora, o processo de aprendizagem ocorre em “degraus”, etapas inter-relacionadas, nas quais o/a aluno/a inicialmente recebe assistência de outras pessoas, depois passa por uma fase de transição para a auto assistência mediada e, por fim, alcança a autonomia no aprendizado.

O papel do/a educador/a deve ser o de um/a guia sutil, capaz de auxiliar nos momentos desafiadores e orientar as crianças em direção a objetivos socialmente significativos. Isso implica estimular nelas preocupações com sentido social, ampliando e desenvolvendo essas questões, ao mesmo tempo em que se oferece espaço para que busquem formas próprias de realização.

Cada grupo desenvolveu o trabalho de composição da coreografia a sua maneira: alguns definiram um articulador para guiar o processo, enquanto outros optaram por uma condução mais colaborativa, com a articulação sendo compartilhada entre eles/as. Observei que, em dois grupos em que havia apenas um/a articulador/a, este/a assumiu uma postura mais de ouvinte e mediador/a, incentivando a participação de todos/as e facilitando as discussões. Essa atitude foi bastante positiva, especialmente considerando a fase escolar em que se encontram. Em alguns casos, certos/as integrantes se destacaram por propor ideias e falar mais, enquanto outros/as adotaram uma postura mais receptiva, contribuindo como ouvintes.

Dois grupos se destacaram pela presença de um/a líder que organizava e facilitava a colaboração entre os/as colegas, gerenciando as ideias do grupo. No primeiro, a aluna Jasmine assumiu esse papel ao perguntar individualmente a cada integrante qual material gostariam de usar e quais movimentos desejavam executar. Em um momento de organização, ela incentivou o grupo dizendo: *"Eba! Agora a gente*

tem que unir tudo isso! O que a gente faz primeiro?”—o que gerou uma troca de sugestões entre as demais meninas. No grupo do Tokoiami, observei que ele conduzia a contagem para a estruturação dos movimentos: *"Aí, quando chegar no três, a gente se separa e cada um faz o seu movimento. Depois, a gente conta de novo até... sei lá?"*, Ao que Luffi sugeriu: *"Conta até 10 na cabeça!"*. Assim, o grupo foi construindo sua sequência de maneira colaborativa.

Reconheço que esse processo, embora enriquecedor, pode apresentar desafios. Bento-Soares, Almeida e Bortoleto (2006) alertaram para as dificuldades que podem surgir em trabalhos de construção coletiva, especialmente quando a dinâmica, que poderia ser cooperativa, passa a ser conduzida por apenas um/a líder. Isso pode resultar em relações desiguais e hierárquicas, comprometendo a colaboração. No entanto, no contexto observado, o papel do/a líder foi mais de mediador/a e articulador/a do que de impositor/a. Ele/a atuou como um/a facilitador/a, gerenciando as etapas das tarefas e incentivando o compartilhamento de ideias e sugestões entre as crianças. Dessa forma, a articulação funcionou como uma orientação das ações, promovendo a participação coletiva e o diálogo.

Houve também momentos em que minha mediação precisou ser mais direta, especialmente diante de situações em que a dinâmica coletiva começava a se fragilizar. Em uma dessas ocasiões, durante o processo de criação em grupo, percebi que uma aluna havia se afastado dos colegas. Sentou-se de lado, visivelmente chateada, enquanto o restante do grupo seguia tentando construir a atividade sem ela. Ao me aproximar e conversar com ela, entendi o motivo: apesar de o grupo ter decidido que ela seria a líder — uma nomenclatura que surgiu espontaneamente entre as próprias crianças —, ninguém estava disposto a ouvi-la.

Diante disso, senti que era o momento de mediar, procurando com que refletissem sobre suas ações. Reuni o grupo e abri espaço para uma conversa. Expliquei que, embora ela estivesse no papel de liderança, isso não significava que deveria tomar todas as decisões sozinha. O/a líder, naquele contexto, deveria agir como alguém que ajuda a organizar, que escuta, que facilita o processo e promove a participação de todos/as, e não como alguém que “manda” nos demais.

A conversa foi acolhida com atenção. As crianças escutaram, refletiram e, aos poucos, começaram a compreender melhor o sentido daquele papel. Concordaram que ela continuaria como líder, mas com uma postura mais aberta ao diálogo e às ideias do grupo. A partir dali, foi possível perceber uma mudança na dinâmica. O grupo

voltou a se reunir com mais leveza, e as decisões passaram a ser tomadas de maneira mais compartilhada e o envolvimento de todos/as tornou-se mais evidente.

É fundamental que este momento seja respeitado e, ao mesmo tempo, orientado pelo/a professor/a. Esse momento, embora delicado, foi também revelador. Mostrou que, mesmo em contextos de trabalho coletivo, é necessário cuidar das relações que se estabelecem ali. A observação atenta desempenha um papel crucial, pois as decisões do grupo precisam ser valorizadas, mas o olhar sensível do/a educador/a é indispensável para prevenir situações de autoritarismo, humilhação ou desconsideração das opiniões dos/as integrantes. Garantir que todos/as sejam ouvidos/as e respeitados/as é essencial para o bom andamento do processo, com diálogo, escuta e orientação, as crianças são plenamente capazes de reorganizar suas ações e retomar o caminho da colaboração.

Embora as crianças já tenham vivenciado situações semelhantes na construção das pequenas sequências individuais ou dupla/trio, este momento exigiu uma organização mais elaborada, o que desencadeou cenários mais complexos, sejam eles relacionados às interações sociais ou às dificuldades em avançar para a construção de uma coreografia mais completa.

Durante esse processo, ficou evidente que as crianças ainda estavam consolidando o repertório necessário para lidar com uma criação coletiva em grupos maiores. Essa percepção surgiu à medida que eu observava as tentativas de organização e as dificuldades em dar continuidade às ideias. Agora, com sete integrantes em um mesmo grupo, a dinâmica se transformava, as decisões precisavam ser mais discutidas, o tempo para se organizar aumentava, e a colaboração exigia um nível maior de escuta e negociação. Era um processo novo para eles/as, e isso se refletia nas hesitações e nas pausas constantes. No entanto, apesar de algumas dificuldades, percebia-se o esforço coletivo em fazer dar certo.

Nessas circunstâncias, procurei ser cautelosa e não cobrar ou exigir complexidade, mas sim estimular ações viáveis, alinhadas às expectativas e objetivos que os/as próprios/as alunos/as definiram para esse estágio. Essa vivência reforçou, para mim, a importância de propor desafios progressivos, respeitando o tempo de amadurecimento de cada grupo. Estavam desenvolvendo a coreografia, mas também habilidades como o diálogo, a escuta, o respeito às ideias dos outros e a paciência de construir algo em conjunto.

Uma ação particularmente interessante foi a filmagem dos ensaios, permitindo que as crianças assistissem às gravações para identificar aspectos que poderiam ser aprimorados. Essa ação contribuiu para trazer maior fluidez e organização às coreografias, ao mesmo tempo em que incentivava a autoavaliação e o aperfeiçoamento coletivo.

Ao propor que assistíssemos aos vídeos dos ensaios, pedi que considerassem aquele espaço delimitado como o “palco” da apresentação, evitando se dispersar pela quadra. Expliquei que, ao assistirem às gravações, poderiam observar melhor como seus corpos ocupavam o espaço e como interagiam entre si durante a execução da coreografia. Conforme fui comentando pontos específicos sobre os grupos, algo interessante começou a acontecer: as próprias crianças passaram a perceber e comentar as situações observadas. *“Olha, ele saiu do palco!”*, dizia uma delas. Outra completava: *“Cadê o Scorpion? Ele saiu da câmera!”*

Esses comentários revelaram um olhar mais atento e coletivo sobre o que estavam criando. Começavam a compreender, de forma prática, o quanto a unidade, o posicionamento e a permanência em cena influenciavam o resultado do trabalho. Pude perceber, o quanto esse momento foi importante, muitas vezes, ao realizarmos movimentos com o corpo, não temos consciência de como ele ocupa o espaço nem de como se relaciona com o movimento dos outros. Como estavam ainda no início desse processo de construção criativa e não tinham experiências anteriores com a criação de coreografias em grupos maiores, a possibilidade de se verem em vídeo funcionou como uma ferramenta potente. Ampliou suas percepções, facilitando o entendimento sobre os próximos passos e as decisões necessárias para aprimorar a composição coletiva.

Foi nos ensaios que ocorreu um processo contínuo de revisão, adaptação e sincronização, no qual as sequências de movimentos foram refinadas e ajustadas conforme necessário. A cada nova tentativa, houve uma reconstrução dos movimentos, um aprimoramento no posicionamento e uma construção do senso de coletividade, transformando cada ensaio em uma experiência única e enriquecedora (Carbinatto; Henrique; Patricio, 2023).

Durante a movimentação para o início das apresentações, um dos grupos se aproximou de mim com certa inquietação. Uma das integrantes estava ausente e, preocupados, me perguntaram: *“Prô, como vamos fazer? No final, eu subia nas costas da Amanda.”* Notei a frustração no olhar da criança ao perceber que a parte final da

coreografia poderia não acontecer como haviam planejado. Então sugeri: *“Hum, o que vocês acham de pedir ajuda a um dos meninos?”* A resposta foi imediata e animada: *“Ah, boa ideia, prô!”* Em poucos minutos, reorganizaram a sequência, conversaram entre si e encontraram uma nova forma de finalizar a apresentação.

Outro momento marcante foi o depoimento de Cristiano Ronaldo, que compartilhou comigo, logo após sua apresentação: *“Prô, para mim foi bem legal porque eu machuquei o joelho no futebol. Daí, quando eu voltei, eu acho que foi dois dias que eu voltei, eu tive que me acostumar já. E hoje eu improvisei, porque a Princesa faltou.”* Respondi com entusiasmo, valorizando a atitude: *“Ah, eu vi! Como vocês conseguiram improvisar com as pessoas que faltaram. E deu muito certo. Parabéns. Aê, palmas para todo mundo!”*

Essas situações mostraram a capacidade de adaptação dos grupos diante dos imprevistos, mas também o quanto haviam se apropriado do processo criativo ao longo das aulas, tornando-se capazes de buscar soluções de forma autônoma e manter a apresentação com fluidez, mesmo diante de desafios inesperados. Essa improvisação não se refere a algo desordenado ou descuidado, mas à capacidade de transformar qualquer circunstância em uma oportunidade, de converter acidentes em possibilidades. Trata-se de estar preparado/a para explorar constantemente a memória e a criatividade em busca de soluções inusitadas para as situações que surgem (Carbinatto; Henrique; Patricio, 2023).

De maneira geral, observou-se que, ao final do processo, cada criança teve sua participação reconhecida, expressando suas características corporais únicas, fruto de suas experiências individuais e reflexo de suas vivências culturais. Foi necessário perceber que a liberdade de escolha foi respeitada, permitindo que cada uma selecionasse o material a ser manipulado, o movimento corporal de sua preferência e a forma como sabia executá-lo, o que se mostrou, ao mesmo tempo, desafiador e enriquecedor. Dentro desse processo de criação, a articulação, a mediação, comunicação e a construção coletiva contribuem para a formação humana. Por meio dele, os indivíduos aprendem a respeitar o outro, a si mesmos e a sentir-se responsáveis tanto pelo processo quanto pelos resultados alcançados (Bento-Soares; Almeida; Bortoleto, 2006).

Todo esse processo culminou em cinco coreografias ricamente exclusivas, repletas de elementos únicos que refletiam as características e singularidades de cada

um/a dos/as participantes. Ao final, os sentimentos vividos foram expressos em palavras, retratando a importância e a emoção desse momento compartilhado.

Encerramos o momento das apresentações com uma roda de conversa, reunidos em círculo no meio da quadra. O clima era de alegria, decidi aproveitar aquele instante para conversar com as crianças sobre tudo o que haviam vivenciado. Agradei pelo empenho, pela dedicação e pelo entusiasmo que demonstraram, nas apresentações e em todas as atividades ao longo do nosso percurso. Reconheci o quanto cada um/a se entregou ao processo com responsabilidade e criatividade.

Em seguida, perguntei quem gostaria de compartilhar como se sentiu durante a experiência. Damari disse: *“Na hora que a gente foi fazer a apresentação, eu senti que ia dar tudo errado, mas daí deu tudo certo. Eu estou sentindo que estou feliz.”* Logo depois, Steffanny compartilhou: *“Eu fiquei com muita vergonha. Estava esperando a hora de fazer, porque eu estava com medo de errar.”* Proplayer também compartilhou sua percepção: *“Eu achei que ia ficar com muita vergonha, mas acabei me sentindo até bem. Essa parte foi divertida.”* Outras crianças comentaram que estavam nervosas, com medo de esquecer os movimentos ou de errar, mas, ao final, se sentiram orgulhosas e felizes. A roda foi um espaço potente de escuta e acolhimento, onde cada fala fortalecia ainda mais os laços construídos durante nossa caminhada com a GPT.

Segundo Bento-Soares, Almeida e Bortoleto (2006), ao refletirem sobre Pérez Gallardo (1997), os movimentos corporais resultam de uma intencionalidade que se manifesta como uma forma de linguagem, conhecida como expressão corporal. Por meio dessa linguagem, é possível comunicar ideias, pensamentos, emoções e estados afetivos através do corpo.

Essa relação entre movimento, sensações e expressão esteve presente durante toda a experiência vivenciada na GPT durante as aulas. Sentimentos genuínos, expressões autênticas, movimentos próprios que só aquele momento poderia proporcionar, foram experimentados de forma única por cada aluno/a da turma. O prazer pela prática só pode ser verdadeiramente compreendido por quem esteve presente e sentiu, em plenitude, as sensações e emoções que a GPT proporciona. Esse sentir do corpo, essa conexão profunda entre emoção e experiência durante as explorações nas aulas, fez da GPT uma vivência especial, que foi observável o quanto as práticas despertaram sentimentos de superação,

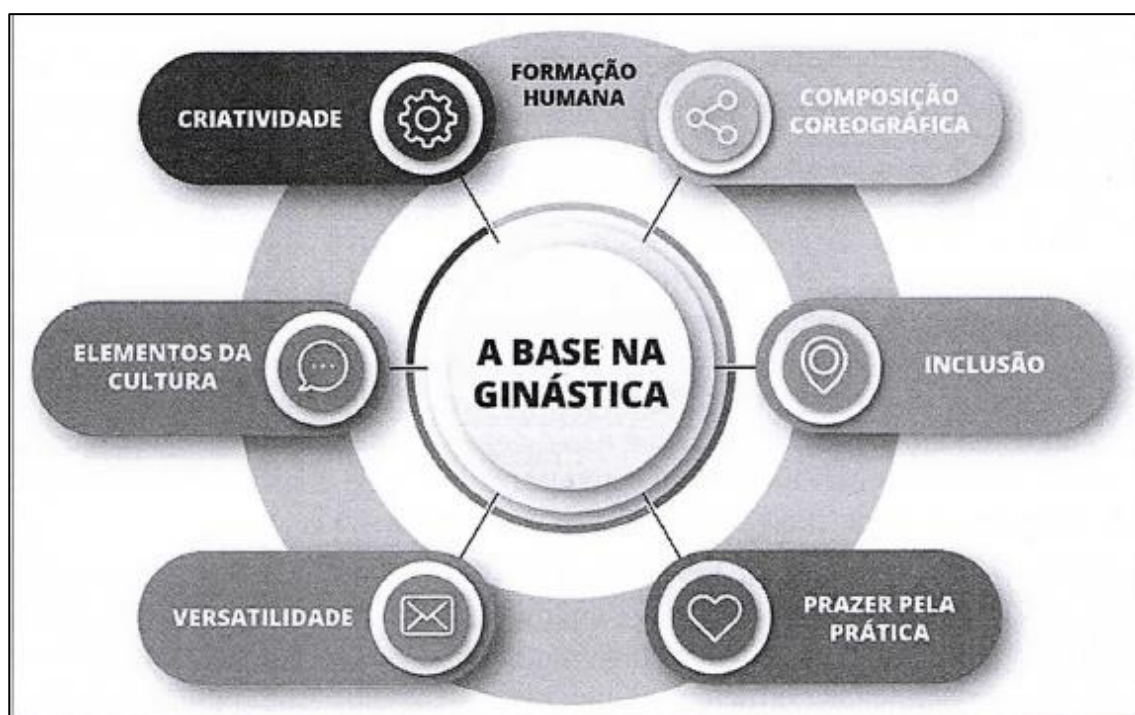
pertencimento e alegria, que, acredito, permanecerão marcados na memória e na trajetória de vida de cada criança.

Este estágio final foi caracterizado pela criação coletiva de uma coreografia que sintetizou os conhecimentos adquiridos ao longo desse trabalho. A produção final refletiu a integração do aprendizado individual e coletivo, destacando a criatividade, a cooperação, a autonomia e as singularidades de cada grupo e participante.

Assim, a partir do que foi apresentado sobre os conhecimentos para o planejamento das aulas (Figura 4), foi interessante analisar como as crianças contribuíram para esse processo.

Durante as intervenções realizadas ao longo das aulas, ficou evidente como as crianças demonstraram autonomia nos fundamentos da GPT, representados na Figura 5 ilustrativa de Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2024, p. 26):

Figura 5 - Fundamentos da GPT



Fonte: Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2024, p. 26)

As crianças exploraram os movimentos de maneira criativa, incorporando elementos culturais e utilizando materiais e temáticas que ressoavam com suas experiências pessoais e coletivas. Essa autonomia foi expressa tanto nos processos criativos para a resolução de ações motoras e sociais quanto na liberdade de compor

sequências coreográficas, evidenciando respeito às particularidades e às singularidades de cada participante.

Foram evidenciados momentos de criatividade e autonomia quando as crianças atribuíram letras aos diferentes tipos de salto: L (para o salto carpado), I (para o salto estendido), X (para o salto afastado) e O (para o salto grupado), formando a sigla L.I.X.O. A partir dessa nomenclatura, passaram a reconhecer os saltos, mostrando uma associação entre novos e antigos conhecimentos em um processo cognitivo de criação. Esse momento foi interessante, pois o fato de terem associado o movimento corporal à letra demonstra uma capacidade cognitiva, simbólica e representativa. Percebi que as crianças não associaram a palavra "lixo" a algo que deveria ser descartado, mas sim como uma forma lúdica e facilitadora de assimilar os saltos. A utilização de uma nomenclatura própria, criada por eles/as, não desmerece o aprendizado dos nomes oficiais. Pelo contrário, acredito que essa criação reforça a compreensão dos movimentos. Sempre que falavam sobre os saltos, eu aproveitava para trazer ambas as nomenclaturas, oficial e sugerida por eles/as, buscando uma aprendizagem mais significativa e conectada ao seu universo.

Além disso, as crianças se organizaram e buscaram novas formas de saltar durante a brincadeira "pula sela", mais uma vez, percebi a capacidade criativa e a autonomia das crianças ao se envolverem nessa dinâmica. É importante proporcionar espaço para que criem suas próprias regras e se divirtam com isso.

Em outro momento, o aluno Tokoiami sugeriu a brincadeira "Pega-pega da GPT", utilizando os diferentes conhecimentos adquiridos ao longo da aula para enriquecer a dinâmica. Durante a explicação da brincadeira para a turma surgiram algumas dúvidas sobre como ela desenvolveria. Uma criança perguntou: "*Se eu for pego, posso fazer qualquer movimento?*". Tokoiami rapidamente esclareceu que deveriam realizar apenas os movimentos que aprenderam nas aulas. Para garantir que todos/as focassem nos movimentos, pedi que lembrássemos juntos/as quais movimentos tinham sido explorados na Ginástica. As crianças começaram a se recordar e ficou estabelecido que quem fosse pego/a pelo/a "pegador/a" deveria realizar um movimento de Ginástica que mais gostou de aprender. Luffi, então, trouxe uma observação importante: "*Professora, só não pode ser a brincadeira de cambalhota, porque precisa de colchonete.*" Todo processo de promoção da autonomia permitiu a participação ativa dos/as estudantes contribuindo para o desenvolvimento pedagógico e para as estratégias adotadas na aula.

A versatilidade do trabalho pôde ser percebida nos diferentes elementos corporais, materiais e músicas explorados, nas soluções criativas encontradas para os desafios propostos, na incorporação de elementos próprios de sua cultura e no entusiasmo demonstrado aula a aula, demonstrações que expressam o aspecto libertário da GPT (Toledo; Tsukamoto; Carbinatto, 2024). A inclusão foi uma constante, refletida na maneira como os/as participantes foram acolhidos/as e puderam contribuir com ideias e habilidades, respeitando as individualidades e promovendo a valorização dos corpos possíveis.

Em diversos momentos, as crianças demonstraram prazer pela prática. Nos ensaios, mesmo diante de receios ou dificuldades iniciais, encontravam motivação no apoio mútuo e na alegria coletiva ao superar desafios e alcançar os objetivos. A composição coreográfica, por sua vez, não foi concebida como um fim, mas como parte de um processo transformador, que trouxe formação humana, autonomia e experiências significativas para todos/as os/as envolvidos/as.

A proposta da GPT me auxiliou a identificar manifestações da autonomia das crianças, mas também a desenvolver elementos importantes para o desenvolvimento integral das crianças. A GPT pode ser um caminho interessante para o desenvolvimento da autonomia das crianças nas aulas de Educação Física.

Neste trabalho desenvolvido, cuja uma das intencionalidade foi direcionada à criação coreográfica coletiva de forma autônoma pelos/as estudantes, inicialmente concebida como proposta para esta pesquisa, pude constatar, a partir das respostas da turma e das intervenções pedagógicas, que é plenamente viável para crianças dessa faixa etária, com a devida orientação, mediação, estímulo, motivação, afeto, valorização de seus conhecimentos prévios, integração com novos aprendizados, autonomia, coletividade e cooperação, dialogicidade, criar suas próprias coreografias.

Essa constatação reforça o potencial das crianças em se engajarem em processos criativos significativos, desde que o ambiente de aprendizado seja acolhedor e estimule o protagonismo, a troca de ideias e a exploração de suas capacidades.

Entre as inúmeras possibilidades GPT nas aulas de Educação Física, especialmente nas séries iniciais, destacamos a perspectiva trazida por Bertolini (2005). A autora defende que as aulas devem se voltar para um amplo leque de oportunidades corporais, em que o ensino não se limite à simples transmissão de

técnicas consideradas “corretas” da Ginástica (grifo nosso). Em vez disso, é importante proporcionar aos alunos/as a chance de desenvolver diversas relações, com o espaço, os materiais, os/as colegas, o grupo e o ritmo. Dessa forma, as técnicas não são assimiladas de maneira passiva e mecânica, mas reconstruídas ativamente pelos/as próprios/as alunos/as, tornando-se mais significativas e enriquecedoras para o processo de aprendizagem.

O desenvolvimento dessas ações pedagógicas evidencia a pertinência e relevância do trabalho com a construção coreográfica coletiva nos anos iniciais. Vale destacar que cada etapa, ano ou série desse segmento apresenta suas particularidades, e, à medida que avançam, as crianças devem ser desafiadas por propostas que valorizem cada vez mais seus conhecimentos e promovam sua autonomia, respeitando também a simplicidade que pode existir nesse tipo de trabalho.

Em turmas com alunos/as de idades menores, é possível considerar sequências mais curtas ou com um número reduzido de elementos. No entanto, conforme as crianças progredem, novas atribuições e desafios devem ser introduzidos, incentivando o crescimento gradual de suas habilidades motoras, criativas, sociais e autônomas. Assim, o planejamento pedagógico deve ser flexível, ajustando-se ao desenvolvimento das crianças, às expectativas de aprendizagem, à realidade escolar e aos objetivos propostos, sendo repensado e modificado sempre que necessário para atender às demandas do processo educativo.

5.3 A construção do conhecimento: planos de aulas realizados

Planejar cada aula é uma atribuição fundamental do/a professor/a, pois reflete sua responsabilidade profissional sobre o que será aprendido. No entanto, como já discutido anteriormente, esse planejamento não se restringe apenas ao/a professor/a, mas pode contar com a participação dos/as estudantes, tornando cada etapa crucial para o desenvolvimento direcionado das atividades que se consolidam durante o tempo em que os/as alunos/as estão presentes.

O plano de aula representa as ações que ocorrem ao longo do projeto, desde a primeira até a última aula. Sua escrita final foi realizada após cada aula, considerando a intenção inicial de trabalho e as novas ações que emergiam a partir da interação e contribuição da turma. Assim, cada aula foi construída de maneira

dinâmica, partindo de uma ideia inicial que era ajustada conforme o processo se desenvolvia.

Durante todo o processo, o diálogo entre professora e alunos/as, bem como entre os/as próprios/as alunos/as, foi pensado como uma forma autêntica de escuta atenta. Esse diálogo esteve presente nos momentos iniciais e finais das aulas, mas também permeou todas as ações realizadas.

Os planos de aula descritos, refletem essa dinâmica e demonstram como o planejamento foi uma parte ativa da pesquisa. Por meio de suas intencionalidades, foi possível alcançar os objetivos propostos.

A organização das aulas seguiu um planejamento diário estruturado, garantindo coerência e progressão nas atividades propostas. Esse planejamento considerou os seguintes elementos:

- Conteúdos específicos: temas a serem abordados em cada aula, alinhados aos objetivos pedagógicos do projeto.
- Objetivos: as intencionalidades da aula, detalhadas na tabela abaixo, orientando o desenvolvimento das atividades e a aprendizagem esperada.
- Materiais: recursos didáticos utilizados para viabilizar as atividades e facilitar a experimentação prática dos conteúdos e compreensão do conteúdo.
- Local: espaço onde a aula ocorreu, considerando suas possibilidades e adaptações para a realização das atividades.
- Desenvolvimento: Estruturado em três momentos sequenciais:
 1. Momento inicial – Diálogo sobre os registros no aulário, retomada das atividades exploradas na aula anterior e apresentação da proposta do dia.
 2. Momento principal – Execução das atividades planejadas (descritas na tabela abaixo), com oportunidades de experimentação, desafios e variações.
 3. Momento final – Reflexão coletiva sobre as atividades realizadas, utilizando perguntas direcionadas para estimular a análise e construção do conhecimento.
- Avaliação: Realizada por meio da observação atenta ao envolvimento e comportamento dos/as alunos/as, às soluções encontradas para desafios individuais e coletivos, às interações e demonstrações de autonomia. Além

disso, ao término da aula, os registros eram narrados no diário de campo para reflexões e ajustes no planejamento.

A seguir, os objetivos e as atividades de cada aula serão apresentados na Quadro 2, a fim de contextualização das ações práticas diárias em uma estrutura sequencial, até a culminância das apresentações:

Quadro 2 - Planos de aulas

Aula 1	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de pesquisa; • Realizar a leitura e assinatura do TALE (esclarecer dúvidas); • Apresentar e explicar o aulário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e explicação do TALE: juntamente com os/as estudantes, foi estabelecido o critério para a realização do documento; • Apresentação do aulário: explicação sobre os registros e definição de quem levaria o aulário diariamente; • Assinatura do TALE; • Escolha dos nomes “secretos” a serem registrados na pesquisa.
Aula 2	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os conhecimentos dos/as estudantes sobre a Ginástica e a GPT; • Identificar características da GPT através de visualização de vídeos; • Dialogar sobre o que os/as estudantes querem aprender nas aulas de GPT; 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir os vídeos com as apresentações de GPT; • Anotar no quadro movimentos identificados pelos/as estudantes durante a visualização; • Perguntar e anotar no quadro o que eles/as gostariam de aprender da GPT;
Aula 3	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes movimentos através de figuras ilustrativas; • Movimentação através de diferentes ritmos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lata dos Movimentos: Utilizar uma lata contendo diferentes figuras em várias poses. Colocar uma música e deixar que as crianças se movam livremente. Quando a música parar, uma criança retira uma figura da lata, e todas devem reproduzir a pose ou o movimento de acordo com a imagem escolhida. Variar as músicas (ritmos).

Aula 4	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes movimentos sugeridos pelos/as estudantes; • Movimentar-se através dos diferentes ritmos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar movimentos sugeridos pelos/as estudantes: colocar uma música para que os/as alunos/as explorem o espaço e se movimentem livremente. Quando a música parar, um/a aluno/a sugere um movimento ou uma pose e todos/as devem reproduzi-lo. A atividade continua até que todos/as tenham feito uma sugestão. Variar os ritmos musicais para estimular diferentes tipos de movimentos e dinâmicas.
Aula 5	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes movimentos sugeridos pelos/as estudantes; • Elaborar uma sequência de movimentos combinados (pequenos grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar movimentos sugeridos pelos/as estudantes: colocar uma música para que os/as alunos/as explorem o espaço e se movimentem livremente. Quando a música parar, um/a aluno/a sugere um movimento ou uma pose e todos/as devem reproduzi-lo. A atividade continua até que todos/as tenham feito uma sugestão. Variar os ritmos musicais para estimular diferentes tipos de movimentos e dinâmicas. • Criar uma sequência de movimentos em duplas ou trios, incorporando elementos da Ginástica e/ou os experimentados na atividade anterior, ao ritmo da música.
Aula 6	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a sequência de movimentos combinados (pequenos grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaiar e apresentar a sequência de movimentos em duplas ou trios, incorporando elementos da Ginástica e/ou os experimentados na aula anterior, ao ritmo da música.

Aula 7	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar vídeos sobre a Ginástica Rítmica e da GPT; • Identificar materiais utilizados na Ginástica Rítmica e em diferentes apresentações de GPT; • Escolher materiais para manipulação para a próxima aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir vídeos de apresentações da Ginástica Rítmica e GPT; • Identificar materiais utilizados na Ginástica Rítmica e anotar na lousa; • Escolher coletivamente os materiais disponíveis na escola para manipulação na próxima aula.
Aula 8	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar de materiais (bola, arco, corda e pino de boliche), experimentação corporal livre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação espontânea de materiais: A organização do espaço da quadra ocorre em estações, cada uma dedicada a um material — arco, bola, corda e pino de boliche. Em cada estação, há uma quantidade de materiais disponível para que as crianças explorem livremente. Elas permanecem em cada estação por um tempo determinado e, ao sinal, rotacionam para a próxima. Ao final, todas têm a oportunidade de passar por todas as estações.
Aula 9	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar de materiais (bola, arco, corda e pino de boliche), experimentação corporal dirigida. • Estimular manipulação de objetos com movimentos ritmados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação dirigida de materiais: O espaço da quadra é organizado em estações, cada uma dedicada a um material — arco, bola, corda e pinos de boliche. Neste dia, as crianças cumprem alguns movimentos estipulados pela professora para cada material (lançamentos e retomadas individuais e coletivas, rotações, equilíbrios, saltos, balanceios, batidas ritmadas). Em cada estação, há uma quantidade de materiais disponível para as crianças. Elas permanecem em cada estação por um tempo determinado e, ao sinal, rotacionam para a próxima estação. Ao final, todas as crianças têm a oportunidade de passar por todas as estações. Durante a atividade, são colocadas músicas com diferentes ritmos, e as crianças devem sincronizar os movimentos com o manejo dos materiais.

Aula 10	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os conhecimentos prévios sobre o saltar; • Explorar o movimento saltar em brincadeiras lúdicas; • Conhecer e explorar os saltos gímnicos: grupado, carpado, afastado e estendido; • Compreender a importância da aterrissagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pula sela: Nesta brincadeira, as crianças precisam saltar sobre os/as colegas que estão agachados. Inicialmente, elas exploram livremente o ato de saltar e, posteriormente, são incentivadas a incluir saltos gímnicos para pular a sela. • Pega Bruxa/o: O/a pegador/a é a "bruxa" ou o "bruxo" e deve lançar um feitiço sobre as outras crianças. Ao lançar o feitiço, ele/a determina qual salto a criança deverá executar: carpado, esticado, afastado ou grupado. Assim que o feitiço é lançado, a criança enfeitada realiza o salto repetidamente até ser "libertada". Para isso, outro/a colega deve realizar o mesmo salto na frente dela/e, quebrando o feitiço. Assim, a criança pode voltar a fugir/correr da/o bruxa/o.
Aula 11	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os saltos gímnicos: grupado, carpado, afastado e estendido com implemento elevado; • Compreender os princípios da aterrissagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Executar o salto utilizando o implemento jump para impulsão. Solicitar que os/as estudantes realizem os saltos aprendidos na aula anterior, prestando atenção especial na técnica de aterrissagem.
Aula 12	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o movimento gímnico espacato; • Explorar o movimento gímnico ponte; • Explorar o movimento de rotação corporal; • Combinar movimentos em uma sequência coreográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacato: Demonstrar o movimento corporal, e por meio de imagens ilustrativas. Permitir que as crianças demonstrem o movimento. • Ponte: Demonstrar o movimento corporal, e por meio de imagens ilustrativas. Permitir que as crianças demonstrem o movimento. • Rotação e pose: Demonstrar o movimento corporal que envolva um giro completo em torno de si. Ao finalizar o giro, solicitar que os/as estudantes concluam com uma pose criativa de sua escolha. Incentivar os/as estudantes a combinarem movimentos rotacionais com aqueles já aprendidos, como espacato, ponte, saltos e outros que desejarem. • Sequência Coreográfica: Solicitar que as crianças se organizem em pequenos grupos (trios ou quartetos), cada grupo deverá criar uma pequena sequência coreográfica, utilizando os movimentos explorados durante as aulas ou inventando novos, de acordo com sua criatividade. Colocar música.

Aula 13	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar movimentos de acrobacia individual e coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar imagens ilustrativas de elementos de equilíbrio individuais utilizando o colchonete. Em seguida, solicitar aos/às estudantes que formem duplas ou trios para explorar possibilidades de movimentos acrobáticos em grupo. Gradualmente, ampliar as opções de movimentos coletivos, incentivando os/as estudantes a sugerirem novas ideias e a experimentarem diferentes formas de colaboração.
Aula 14	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o movimento gímnico rolamento frontal (cambalhota); • Explorar movimentos gímnicos aprendidos na semana (ponte, espacato, rotação, acrobáticos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar imagens ilustrativas ou vídeos da execução do movimento de rolamento frontal. • Dispor colchonetes e solicitar que as crianças, individualmente, executem o movimento do rolamento frontal. • "Eu quero ver quem consegue": Propor comandos que combinem diferentes movimentos para serem executados em duplas, trios ou grupos maiores. Por exemplo: "<i>Eu quero ver, em duplas, uma ponte e um espacato</i>"; "<i>Eu quero ver, em trios, uma ponte e dois equilíbrios</i>"; "<i>Eu quero ver quem consegue, em duplas, ter dois pés apoiados no chão</i>"; "<i>Eu quero ver quem consegue, em quartetos, ter seis pés e quatro mãos apoiados no chão</i>". Variar as possibilidades de movimentos e aumentar o grau de complexidade. • "Mestre/a mandou": Organizar os/as estudantes em grupos e pedir que escolham quem será o/a mestre/a da rodada. Esse/a estudante será responsável por criar e dar comandos que os/as demais deverão executar. A proposta segue a mesma lógica da atividade anterior.

Aula 15	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os movimentos gímnicos da parada de mãos e estrela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar imagens ilustrativas ou vídeos da execução do movimento estrela e parada de mãos. • Dona Aranha: Apoiar as mãos no solo e os pés na parede (posição invertida) • Carrinho de mão: Formar duplas em que uma criança segure os pés da outra, enquanto está mantendo as mãos apoiadas no chão. O objetivo é que a criança sustentada explore a posição, mantendo o equilíbrio, e, se possível, se desloque pelo espaço. • Parada de mão: Posicionar colchonetes para oferecer apoio e segurança durante a prática. Solicitar que as crianças tentem impulsionar o corpo para a posição de parada de mão, cuidando para que os pés não ultrapassem o limite, evitando quedas ou desequilíbrios que possam levá-las a cair de costas no chão. • Estrela/estrelinha: Posicionar colchonetes de forma estratégica para amortecer possíveis quedas e garantir a segurança durante o movimento. Demonstrar lentamente o gesto técnico, destacando a importância de começar com um pé à frente e os braços elevados. Pedir que as crianças iniciem o movimento com o apoio de uma das mãos no chão, seguida pela outra, enquanto transferem o peso do corpo de uma perna para a outra, até completarem o giro.
Aula 16	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar movimentos corporais ao som de diferentes músicas; • Propor que as crianças incorporem emoções, reproduzam objetos ou animais, movimentem-se pelo espaço; • Experimentar diferentes planos corporais (alto, médio e baixo), adaptando seus gestos ao ritmo e à temática de cada música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música “Ciranda dos Bichos”: Orientar as crianças a realizarem os movimentos dos animais mencionados na música, ajustando seus gestos e deslocamentos de acordo com as características de cada animal citado. Permitir que cada criança faça sua própria representação. • Músicas com diferentes ritmos: Selecionar músicas com variações de sonoridade, alternando entre ritmos rápidos e lentos. Propor ações do cotidiano que estimulem os/as estudantes a explorarem diferentes emoções e expressá-las por meio do movimento corporal. • Pega pega da GPT: Escolher uma criança para ser o/a pegador/a, que deverá correr atrás dos/as colegas. Quando alguém for pego/a, realizar

	um movimento de Ginástica aprendido durante as aulas. Manter a brincadeira com a alternância dos/as pegadores/as.
Aula 17	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar os movimentos corporais experimentados nas aulas; • Construção coreográfica coletiva (dividir os grupos e estruturar elementos que integrarão a coreografia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Na lousa ou quadro, relembrar os elementos aprendidos durante as aulas, anotar conforme as crianças forem mencionando os movimentos corporais que praticaram. Caso necessário, fazer complementações para garantir que todos os movimentos e ações sejam registrados; • Solicitar que as crianças se dividam em grupos; • Distribuir uma folha para cada grupo, em que poderão anotar os elementos que farão parte da coreografia coletiva.
Aula 18	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar os movimentos corporais experimentados nas aulas; • Construção coreográfica coletiva (ordenar os elementos da coreografia e escolher a música) 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir a folha em que cada grupo anotou os elementos escolhidos para compor sua coreografia; • Orientar os grupos a se organizarem em diferentes espaços na quadra para iniciar, de forma colaborativa, a construção de suas coreografias; • Auxiliar cada grupo na escolha da música que servirá como base para conduzir os movimentos da coreografia.
Aula 19	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Construção coreográfica coletiva (ensaiar); • Compreender a organização dos elementos coreográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir a vídeos de diferentes apresentações de GPT, incentivando as crianças a observarem e analisar a organização dos elementos coreográficos, como transições, sincronia, uso do espaço e integração dos movimentos; • Entregar a cada grupo a folha com os elementos escolhidos para compor sua coreografia; • Orientar os grupos a se organizarem em diferentes espaços da quadra para facilitar o trabalho; • Distribuir os materiais necessários para a coreografia de cada grupo. • Reproduzir a música escolhida por cada grupo, para que comecem a ensaiar sincronizando os movimentos com a trilha sonora; • Acompanhar os ensaios, fornecendo orientações para aprimorar a fluidez e a harmonia na construção coreográfica.

Aula 20	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Construção coreográfica coletiva (ensaiar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar a cada grupo a folha com os elementos escolhidos para compor sua coreografia; • Orientar os grupos a se organizarem em diferentes espaços da quadra para facilitar o trabalho; • Distribuir os materiais necessários para a coreografia de cada grupo. • Reproduzir a música escolhida por cada grupo; • Acompanhar os ensaios, fornecendo orientações para aprimorar a fluidez e a harmonia na construção coreográfica.
Aula 21	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Construção coreográfica coletiva (ensaiar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar os grupos a se organizarem em diferentes espaços da quadra para facilitar o trabalho; • Distribuir os materiais necessários para a coreografia de cada grupo; • Reproduzir a música escolhida por cada grupo; • Acompanhar os ensaios, fornecendo orientações para aprimorar a fluidez e a harmonia na construção coreográfica.
Aula 22	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Construção coreográfica coletiva (ensaiar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar os grupos a se organizarem em diferentes espaços da quadra para facilitar o trabalho. • Distribuir os materiais necessários para a coreografia de cada grupo. • Realizar ensaio final.
Aula 23	
Objetivos:	Atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a coreográfica coletiva; • Registrar, em folha sulfite por meio de desenhos ou escrita, os momentos que mais gostaram nas aulas de GPT. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a apresentação das coreografias: organizar a turma no espaço previamente definido e convidar, um a um, os grupos para apresentar suas coreografias; • Entregar uma folha sulfite para que cada aluno/a registre, por meio de desenhos ou escrita, os momentos (positivos ou negativos) que os/as marcaram nas aulas de GPT.

Durante o desenvolvimento das aulas e a exploração das atividades, observei que, inicialmente, algumas crianças apresentavam poucas variações de movimentos e que determinadas propostas eram desconhecidas por elas, o que evidenciou a necessidade de um trabalho inicial focado na ampliação do repertório motor. Para isso, propus atividades e movimentos baseados na reprodução de modelos (figuras ilustrativas), como um ponto de partida.

Com o tempo, as atividades foram estruturadas de maneira a expandir gradualmente as possibilidades de movimento, permitindo que, a partir das observações realizadas, as crianças explorassem novas formas de expressão. O que favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, ampliação do repertório motor, possibilitando que, em etapas posteriores, elas construíssem suas próprias sequências de maneira mais independente e original.

Concretizamos, então, essa estrutura, que procurou trazer possibilidade de aulas dinâmicas e reflexivas, incentivando a participação ativa das crianças e promovendo o desenvolvimento progressivo das habilidades planejadas. A escuta atenta e os diálogos reflexivos com os/as estudantes possibilitaram a incorporação de suas sugestões e interesses, ampliando a estimativa inicial de aulas.

Dessa forma, minhas intenções foram sendo ajustadas conforme as necessidades do grupo, resultando em um total de 23 aulas, planejadas e estruturadas com a contribuição efetiva dos/as estudantes. Ao longo da prática, foram necessários ajustes devido a diversos fatores, como a programação da escola, incluindo avaliações externas, as mudanças climáticas que exigiram reorganizações e a necessidade de adaptações para melhor atender às demandas do grupo.

6. Considerações Finais

A experiência de realização desse estudo foi enriquecedora para minha trajetória como professora. Ao longo desta escrita, procurei trazer reflexões que não apenas me representassem, mas também expressassem a vivência das crianças como seres em constante construção social. Suas inquietações, modos de pensar e agir revelaram a grandiosidade de seus seres, com ações e percepções que foram reconhecidas e valorizadas ao longo do processo.

Embora anteriormente acreditasse oferecer oportunidades para o desenvolvimento da autonomia em minhas aulas de Educação Física, foi por meio desta investigação que descobri uma prática pedagógica viável dentro da minha escola e da minha realidade. Essa experiência não apenas atendeu aos meus objetivos iniciais, mas também promoveu uma transformação significativa em minha atuação como professora e pesquisadora. Acredito que essa transformação se estendeu também às crianças, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e autonomia.

Muitas vezes, nós, professores/as, não nos damos conta do quanto somos pesquisadores/as e experimentadores/as de nossa própria prática pedagógica. Não existem receitas prontas; nossas inspirações surgem tanto das ideias de autores/as cujas propostas nos identificamos quanto de nossas próprias experiências profissionais e pessoais. Essas vivências devem nos impulsionar a buscar sempre o melhor dentro da realidade em que atuamos. No entanto, não basta sermos meros observadores da realidade – é necessário promover mudanças.

Sabemos que, muitas vezes, estamos presos/as a currículos rígidos, a sistemas de ensino que impõem certas limitações, a falta de materiais, recursos ou infraestrutura adequada. No entanto, a intenção aqui não é apontar culpados/as, mas enfatizar que mesmo diante dos desafios que encontramos enquanto professores/as é importante buscar uma prática reflexiva e possível nas aulas de Educação Física na escola. É por meio dessa reflexão que podemos desenvolver estratégias inovadoras e transformar os processos pedagógicos, tornando-os mais adequados às necessidades e contextos reais de nossos/as alunos/as.

Diante do objetivo geral desta pesquisa, compreender como o processo pedagógico coletivo do ensino da GPT contribui para a construção da autonomia dos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível afirmar que

as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física, quando orientadas por essa abordagem, a GPT, nesse contexto, configura-se como uma prática pedagógica relevante para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, ao favorecer experiências coletivas que estimulam a criatividade, escuta, a cooperação, a expressão corporal e a tomada de decisões. Neste projeto, trazemos impressões acerca da promoção da autonomia nas aulas, a partir dessa temática. Desde o ingresso na escola, as crianças vivenciam um processo contínuo de construção de saberes, no qual a autonomia se torna fundamental para seu crescimento pessoal e social e, por isso, entendemos que o ambiente coletivo da GPT pode ser um terreno fértil para o exercício e a consolidação dessa autonomia, ao favorecer experiências de liberdade, escuta e valorização das diferenças, tais vivências possibilitam que os/as estudantes construam sua identidade de forma crítica, participativa e cada vez mais independente.

Contribuir para o desenvolvimento da autonomia nesse processo, permitiu que as crianças desenvolvessem ações por si e realizassem escolhas com responsabilidade. Segundo Paro (2011), a educação só pode ser considerada verdadeira quando promove a autonomia do/a educando/a, permitindo que ele/a se governe por si mesmo. Nesse sentido, à medida que o/a estudante aprende, ele/a se apropria gradualmente da cultura, tornando-se mais autônomo/a e capaz de direcionar sua própria identidade e personalidade.

Com sua versatilidade, aspectos inclusivos e práticas diversificada, a GPT pode proporcionar um espaço privilegiado para que os/as alunos/as explorem suas potencialidades, expressem suas individualidades e se tornem agentes ativos/as na própria aprendizagem. Além disso, ao valorizar a diversidade de saberes culturais e reconhecer os/as estudantes como sujeitos históricos, a GPT se alinha a uma proposta educacional que integra corpo, cultura e autonomia no processo formativo.

Ao refletir sobre a promoção da autonomia no contexto da Ginástica para GPT, buscamos identificar oportunidades que potencializem esse processo, não para limitá-lo a uma técnica específica, mas para ampliá-lo dentro do ambiente escolar.

Ao integrar o ensino dos movimentos gímnicos ao desenvolvimento social e emocional, a GPT proporcionou experiências significativas, ampliando as possibilidades de criação, inovação e inclusão, incentivando a reflexão, a experimentação, a autossuperação e o prazer na prática, ao mesmo tempo em que

fortaleceu o senso de coletividade. A GPT, consolidou-se como uma proposta educativa de grande valor para a formação humana no ambiente escolar.

Em alinhamento com o objetivo específico de analisar a participação das crianças durante a proposta pedagógica de GPT, observa-se que a construção de um ambiente educativo pautado na valorização das relações sociais e no estímulo à organização coletiva favoreceu significativamente a interação entre os/as estudantes. A autonomia, nesse contexto, como resultado de práticas pedagógicas centradas no/a aluno/a, que reconhecem sua trajetória, incentivam o diálogo e promovem o sentimento de pertencimento ao grupo. Conforme aponta Mandolini (2021), ao colocar os/as estudantes no centro da ação pedagógica sem anular o papel do/a professor/a, promove-se uma lógica coletiva que amplia as possibilidades de convivência e de construção conjunta do conhecimento. Durante a proposta de GPT, essa perspectiva se concretizou por meio de uma participação ativa, inclusiva e respeitosa entre as crianças, sem episódios de exclusão ou desrespeito, afirmando o potencial educativo da prática em fortalecer valores para a formação humana.

Em consonância com o objetivo específico desta pesquisa, discutir a pertinência e a organização da proposta de criação coreográfica coletiva para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhece-se que a exploração das vivências na GPT deve considerar as características, necessidades e expectativas dos/as alunos/as, por meio de estratégias pedagógicas diversificadas. A proposta de criação coreográfica coletiva se apresenta como uma prática significativa, pois desafia as crianças a integrarem seus movimentos de forma colaborativa, promovendo a cooperação, a escuta e o respeito mútuo. Essa organização coletiva favorece a valorização das diferenças e das expressões culturais presentes no grupo, contribuindo para a construção de apresentações autênticas, que respeitam os saberes individuais e potencializam as múltiplas habilidades dos/as estudantes, fortalecendo, assim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento integral.

O trabalho de promoção da autonomia, demandou a construção de um plano pedagógico alinhado a essa concepção e contando com a participação dos/as alunos/as. Para isso, partiu-se da identificação do conhecimento prévios das crianças a GPT, buscando compreender o que já sabiam sobre o tema. Em seguida, foram incorporados seus interesses e curiosidades, ou seja, o que desejavam aprender sobre a GPT. A partir desses pontos, ampliou-se o repertório de conhecimentos, explorando novos aspectos da prática. Por fim, todos esses saberes foram integrados

e direcionados para um objetivo final, visando otimizar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Buscando responder à questão inicial “Como contribuir para a participação autônoma dos/as estudantes nas aulas de Educação Física, com a prática da GPT?”, finalizo sintetizando alguns elementos que se destacam como representativos neste fazer pedagógico:

- Tematização/Unidade temática articulada para esse fim, nas aulas de Educação Física:

A escolha e organização dos conteúdos são planejadas com intencionalidade, considerando um investimento pedagógico que dialogue com as manifestações da cultura corporal. No contexto da GPT, o uso de estratégias alinhadas às suas características e princípios promove um ensino mais significativo.

Para isso, parte-se dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as sobre a temática, buscando compreender o que já sabem e, sobretudo, o que desejam aprender. Essa investigação de interesses permite aproximá-los das práticas, tornando o aprendizado mais envolvente. As ações pedagógicas são cuidadosamente elaboradas e articuladas para ampliar o repertório dos/as estudantes, proporcionando uma vivência mais profunda e reflexiva sobre a GPT.

- Práticas educativas voltadas a construção coletiva:

Para potencializar essa experiência, é importante propor atividades progressivas que ampliam o repertório motor dos/as estudantes, incentivando/a a exploração dos movimentos gímnicos. Além disso, a prática oferece oportunidades para a auto-organização coletiva, permitindo que os/as alunos/as tomem decisões e se reorganizem sempre que necessário, fortalecendo sua autonomia e coletividade.

As ações inspiradas na metodologia da soma das frases motoras se mostram eficazes para essa faixa etária e são fortalecidas por meio de atividades que ampliam o repertório motor e estimulam a exploração dos movimentos gímnicos. Proporcionam aos/as alunos/as oportunidades para a auto-organização coletiva, permitindo que tomem decisões e se reorganizem sempre que necessário, promovendo autonomia, cooperação e maior envolvimento no processo de aprendizagem.

- Valorização dos conhecimentos prévios, respeito às individualidades e valorização do coletivo:

Reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as é fundamental para aprofundar e ressignificar a temática abordada. Esse processo envolve identificar o que já sabem, permitindo a construção de novas aprendizagens de forma contextualizada e significativa. Considerar tanto os saberes conceituais quanto os corporais amplia a compreensão e a vivência dos/as estudantes dentro da prática pedagógica.

Cada aluno/a é um ser único, carregando consigo uma bagagem cultural significativa. Cabe ao/a professor/a criar oportunidades que ampliam suas possibilidades de expressão e representação dentro do ambiente escolar.

Nesse processo, é fundamental equilibrar a valorização do coletivo sem perder de vista a importância das individualidades. O coletivo se forma a partir dos indivíduos, cujas singularidades devem ser preservadas e respeitadas, garantindo um espaço de aprendizado inclusivo, democrático e enriquecedor para todos/as.

- Mediação e estímulo a desafios:

As interações entre os/as alunos/as são promovidas por meio de atividades que incentivam relações positivas, baseadas no respeito a si mesmos/as e no respeito mútuo. Criar um ambiente acolhedor e de união fortalece os vínculos e estabelece relações construtivas.

A observação e a mediação do/a professor/a ocorrem de forma cuidadosa e não impositiva, garantindo um acompanhamento respeitoso e sensível às necessidades dos/as estudantes. O objetivo é estimular desafios de maneira encorajadora, evitando situações que possam gerar desconforto e assegurando que todos/as se sintam incluídos/as e valorizados/as no processo de aprendizagem.

- Diálogo como elemento fundamental:

O diálogo desempenha um papel essencial em todo o processo pedagógico. As conversas iniciais, as interações ao longo das atividades e as rodas de conversa são fundamentais para construir uma compreensão mais profunda sobre as experiências vivenciadas. Esse espaço de troca permite que os/as alunos/as reflitam sobre suas aprendizagens, expressem suas percepções e participem ativamente da construção do conhecimento.

- Retomada das experiências e conhecimentos:

A retomada das experiências exploradas nas aulas anteriores e dos conhecimentos assimilados é fundamental para garantir a continuidade do aprendizado. O caderno de registro serve como uma ferramenta importante para o acompanhamento das sensações e experimentações mais marcantes para os/as alunos/as, ampliando as oportunidades para a sistematização e assimilação dos conteúdos, o que contribui para o aprofundamento e a reflexão sobre o aprendizado.

- Apresentação clara e participativa dos conteúdos:

A apresentação dos conteúdos é feita de maneira clara e objetiva, sem desconsiderar as sugestões dos/as alunos/as. Incorporamos suas ideias e buscamos soluções para possíveis adequações, sempre com o objetivo de garantir a participação efetiva e inclusiva de todos/as, promovendo ações colaborativa tornando o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, pois considera o/a aluno/a como foco do processo, trazendo mais significado para ele/a.

- Comprometimento Profissional

O/a professor/a deve estar aberto/a a novas estratégias, com engajamento e compreensão de que devemos sempre estar dispostos/as a aprender e avaliar nossa prática diária. Deve comprometer-se profundamente com a promoção da autonomia dos/as alunos/as, buscando, experimentando, explorando e criando estratégias pedagógicas inovadoras. Esse compromisso exige que o/a docente nunca perca de vista o/a aluno/a como o ponto central do processo pedagógico, mantendo sempre o diálogo como recurso de construção conjunta. A participação ativa dos/as alunos/as é estimulada por práticas pedagógicas que dão espaço, vez e voz às crianças, promovendo diálogos construtivos e assertivos que favorecem seu protagonismo no ambiente escolar.

Minha convicção de que é necessário adotar novas posturas para favorecer o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes precisa ser acompanhada por mudanças concretas nas práticas educativas. Em diversas ocasiões, percebi que, ao oferecer orientações, acabava trazendo soluções prontas para os/as alunos/as, em vez de estimulá-los/as a buscar suas próprias respostas. Encontrar o equilíbrio entre orientação e mediação requer um constante ato de reflexão, ajustando a atuação

pedagógica de modo que favoreça a autonomia dos/as estudantes, sem substituí-los/as no processo de aprendizado.

Com uma prática voltada para o prazer e a diversão, como destaca Lopes (2020), que as aulas com a temática da GPT ofereçam momentos que mantenham os/as alunos/as motivados/as, com uma participação ativa e bem-sucedida na execução dos movimentos. O sucesso, portanto, está mais relacionado à autossuperação do que à perfeição técnica.

Acredito em uma prática da GPT na escola “em que ninguém precise se conformar a um padrão pré-determinado, pois todos os participantes, com seus corpos singulares, devem ser respeitados e valorizados em suas diferenças” (Ayoub, 2001, p. 35). Esses corpos, das crianças enquanto sujeitos, são marcados por uma inquietude que as impulsiona a transformar sua realidade e a construir memórias, integrando-se a um processo contínuo de vivência e história. Corpos que antes buscavam apenas “ir bem”, mas o que realmente significa “ir bem”? Ser capaz de executar uma coreografia tecnicamente perfeita, no ritmo da música, com todos os movimentos sincronizados? No contexto GPT, o sucesso foi medido pela superação pessoal de cada criança. Isso envolveu desafios como a execução de movimentos novos, a reinvenção de movimentos conhecidos, a realização de tarefas em pequenos grupos, a união de crianças mais inquietas e o desenvolvimento da concentração e do foco, tanto nos corpos quanto nas mentes.

O sucesso também se revelou na criação de diálogos construtivos, onde todos/as – professor/as, alunos/as e colegas – se ouvem mutuamente. Manifestou-se no desenvolvimento da liderança de crianças mais tímidas, no engajamento coletivo, no interesse por uma prática pouco convencional, na capacidade de rir e celebrar a cada conquista e descoberta. Esse sucesso englobou criação, invenção, motivação e concentração, não apenas no desempenho individual, mas também na valorização do outro, enquanto espectador/a, e na autonomia tanto do indivíduo quanto do grupo. Esse foi, sem dúvida, o maior sucesso pedagógico que poderia ser alcançado.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Bianca; TOLEDO ISHIBASHI, Eliana. Sobre a autonomia e a ginástica: a práxis na implementação da ginástica para todos em organizações não governamentais . **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/94279> . Acesso em: 04 mar. 2025.

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a educação física escolar**. 1998. 187f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.134310>. Acesso em: 25 jan. 2024.

AYOUB, Eliana. **A Ginástica Geral no contexto escolar**. In: Anais do Fórum Internacional de Ginástica Geral. Campinas, SP, 24 a 31 de Agosto, 2001, p. 30-35. Disponível em: <https://www.forumgpt.com/2022/arquivos/anais/01-forum-internacional-de-ginastica-geral-2001.pdf> . Acesso em: 05 mar. 2024.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165> . Acesso em: 06 jan. 2025

AYOUB, Eliana. **Ginástica Geral e Educação Física escolar**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2013. 142 p.

BENTO-SOARES, Daniela; ALMEIDA, Tabata Larissa; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Autonomia, criatividade e o processo de construção coletiva na Ginástica para Todos. In: MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; EHRENBURG, Mônica Caldas; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. **Temas emergentes da Ginástica para Todos**. Varzea Paulista: Fontoura, 2016.

BENTO-SOARES, Daniela. Formação de treinadores (as) de Ginástica Para Todos no mundo: uma análise de programas de federações nacionais. **Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas**, 2019. 291f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

BERTOLINI, Claudia Mara. Ginástica geral na escola: uma proposta pedagógica desenvolvida na rede estadual de ensino. **Conexões**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 120–120, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637897>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BETTI, Mauro.; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie De Educação Física E Esporte**, 2002, 1(1) p. 73.81. Disponível em <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363> . Acessado em 27 de janeiro de 2024.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. La lógica pedagógica de la Gimnasia: entre la ciencia y el arte. **Acción Motriz**, n. 9, jul./dez., 2012. Traduzida em google tradutor. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/277262600> La logica pedagogica de la gimnasia entre la ciencia y el arte. Acesso em: 09 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [Base Nacional Curricular Comum](#). Acesso em: 31 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC / SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

CARBINATTO, Michele Viviene; HENRIQUE, Nayana Ribeiro; PATRICIO, Tamiris Lima. Se-Movimentar ginástico: um olhar fenomenológico sobre o processo de ensino e aprendizagem da ginástica. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e247388, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ep/a/67ZPgSzYb9RFP7wyNLZBzv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CARMO, Rosivane Aparecida. **A ginástica geral como conteúdo da Educação Física escolar: possíveis benefícios**. 2014. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)–Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/4613>. Acesso em 05 jan. 2024.

CARVALHO, Kássia Mitally da Costa; MENEGALDO, Fernanda Raffi; SCARABELIM, Maria Leticia Abud; TOLEDO, Eliana de; SCHIAVON, Laurita Marconi. A composição coreográfica nas produções acadêmicas-científicas de ginástica para todos. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 25, n. 3, p. 1-17, set./ dez., 2021 | ISSN 1517-6096 – ISSN e 2178-5945 DOI: <https://doi.org/10.51283/rc.v25i3.10957>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, maio/ago. 2005. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21146>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CHAPARIM, Fernanda Célia Alcântara Silva; Paoliello, Elizabeth. **Ginástica Geral e Formação Humana**. In: Anais do Fórum Internacional de Ginástica Geral. Campinas, SP, 24 a 31 de Agosto, 2001, p. 61-65. Disponível em: <https://www.forumgpt.com/2022/arquivos/anais/01-forum-internacional-de-ginastica-geral-2001.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

DEBUS, José Carlos dos Santos. **Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças**. 2018. 186 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191259>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. 2003. 144 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1594157>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FRANCISCO, Maloá de Fátima. **Ressignificação da Ginástica na escola: proposta da Ginástica Para Todos na Educação Física anos iniciais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13013> . Acesso em: 10 jul. 2024.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Porto Alegre: Edelbra, 2012. 208 p.

GUTIERREZ, Luis Alberto Linzmayer. **Formação humana e ginástica geral na educação física**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2008. (s.n).

HENRIQUE, Stéfane Ketreem. **A ginástica na BNCC e site educacional: uma proposta para as aulas de educação física escolar**. 2017. 77 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2017. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/156414>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LEAL DA COSTA, Conceição; SARMENTO, Teresa. **Escutar as crianças nos anos iniciais e afirmar a nossa identidade profissional**. Revista Educação em Análise, 3 (2), 2018. Issn:2448-0320. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/60288>. Acesso em: 25 out. 2023.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf> . Acesso em: 07 mar. 2025.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. 2002 Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> . Acesso em: 07 mar. 2025.

LOPES, Marcia Regina Sousa; NETO, Alvaro Rego Millen; PARENTE, Maria Larissy de Cruz; ARAÚJO, João Gabriel Eugênio, SOUSA, Cleyton Batista de; MOURA, Diego Luz. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. e2748, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2748>. Acesso em: 07 jan. 2025

LOPES, Priscila Regina. **A gente abre a mente de uma forma extraordinária: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da ginástica para todos**. 2020. 286p. Tese de Doutorado – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Acesso em: 26 jan. 2025.

MANDOLINI, Ana Claudia Moura. **Projetos de trabalho inspirados na perspectiva crítico-emancipatória: autonomia dos alunos nas aulas de educação física.**

2021. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/44c83db2-4e4e-48da-8dd6-bb3f30f1251b> . Acesso em: 22 jan. 2025.

MAROUN, Kalyla. Ginástica Geral e Educação Física Escolar: uma possibilidade de intervenção pautada na diversidade cultural. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n.19, janeiro/junho de 2015. Disponível

em: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i19.1928>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecilia. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312017000200369&script=sci_abstract)

[04312017000200369&script=sci_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312017000200369&script=sci_abstract) . Acesso em: 10 mar. 2025.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner dos; MELLO, Andre da Silva; VOTRE, Sebastião Josué. Protagonismo infantil na educação física: uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 59–79, 2016. DOI: 10.21814/rpe.7123. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7123>. Acesso em: 2 jul. 2024

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 86 p. Tradução: Jaime A. Clasen.

MENEGALDO, Fernanda Raffi. **Ginástica para Todos: por uma noção de coletividade**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1005441> . Acesso em: 28 mar. 2024.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O ensino da ginástica rítmica: em busca de novas estratégias pedagógicas. **Motrivivência**, [S. l.], v. 29, n. 52, p. 305–318, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29n52p305. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p305> . Acesso em: 28 mar. 2024.

MENEGALDO, Fernanda Raffi.; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Ginástica para todos e coletividade: nos meandros da literatura científica. **Motrivivência**,

(Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-17, janeiro/março, 2020a. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e62007>. Acesso em: 09 mar. 2024.

MENEGALDO, Fernanda Raffi.; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Ginástica para todos: o que a Praxiologia Motriz diz sobre isso?** . **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. e020014, 2020b. DOI: 10.20396/conex.v18i0.8659110. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659110>. Acesso em: 9 mar. 2024.

MILANI, Camila Sanchez; BENTO-SOARES, Daniela; SCHIAVON, Laurita Marconi. Olha o que eu aprendi na Ginástica: impactos afetivos de aulas de Ginástica em

crianças pequenas na perspectiva de familiares. **Journal of Physical Education**, v. 32, p. e3245, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/qDsyRvKPL7vRCKSn8pkQgDw/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 08 jan. 2025.

MOLINA, Flaviana Fellegger; FREIRE, Elisabete 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. DOI: 10.5216/rpp.v18i3.35199. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/35199> . Acesso em: 08 abr. 2023.

MONTIEL, Fabiana Celente; JÚNIOR, Adriano José Rossetto; ANDRADE, Danielle Muller de; AFONSO, Mariângela da Rosa. Paulo Freire e o Desenvolvimento da autonomia no Ensino Médio Integrado do IFSUL: contribuições da Educação Física. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1020–1036, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.67412. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67412> . Acesso em: 22 jan. 2025.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Gloria Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, 5(15), 24–35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448> . Acesso em: 25 jan. 2024.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de.; LOURDES, Luiz Fernando Costa de. Ginástica Geral na escola: uma proposta metodológica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 221–230, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/97> . Acesso em: 26 jan. 2024.

PAOLIELLO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana; AYOUB, Eliana; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; GRANER, Larissa. **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos**. Campinas, Editora da Unicamp, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, p. 197-213, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DD7SVwjTwzqRMxvBvV7kXQS/> . Acesso em: 23 jan. 2025

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado. A proposta de ginástica geral do Grupo Ginástico Unicamp. In: AYOUB, Eliana, SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado, PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio (Orgs.). **Coletânea de textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1997. p.25-32.

RAMOS, Eloiza da Silva Honório; VIANA, Helena Brandão. A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.9, n. 13, Jul./Dez. 2008- ISSN 1679-8678. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/26576551> A importancia da ginastica geral na escola e seus beneficios para crianas e adolescentes. Acesso em: 29 jun. 2024.

SÃO PAULO. Currículo Paulista Etapa Ensino Fundamental. Educação Física – Anos Iniciais. In: SÃO PAULO. **Currículo Paulista São Paulo**. São Paulo: SEE –

SP/UNDIME-SP, 2019. p. 266-273. Disponível em:
<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SÃO PAULO. Orientações Didáticas Parte Diversificada – Anos Iniciais/Cultura do Movimento. In: São Paulo. **Documento Orientador atualizado – Anos Iniciais** – PEI 2022/2023. São Paulo: SEDUC, 2020. p. 109-133.

SANTOS, Wagner dos; MATHIAS, Bruna Jéssica; MATOS, Juliana Martins Cassani; VIEIRA, Aline Oliveira. Avaliação na Educação Física Escolar: Reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015. Disponível:
<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115338274016.pdf> . Acesso em: 11 jan. 2025

SILVA, Andrea Desiderio. da. **AULÁRIO / AULARIO**: Educação Física escolar em fluxo. 2023. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SILVA, Helen Maria Rodrigues da. **O afastamento discente das práticas gímnicas: retrato de aulas de educação física no ensino fundamental II. 2024.** 243p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/28a76621-ee22-4721-bed9-f966e20337b6> . Acesso em: 22 jan. 2025

SILVA, Sabrina de Melo Correia da; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Educação Física Escolar e autonomia: reflexões sobre as contribuições da teoria histórico-cultural. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207.** 2012. p. 66-72. Disponível em:
<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/811/0> . Acesso em: 22 jan. 2025

SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2006. 59-71 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **Ginástica geral: uma área de conhecimento da Educação Física.** 163f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470413> . Acesso em 05 jan. 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática.** Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67> . Acesso em: 26 jan. 2024.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno.** 2000. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>. Acesso em: 25 out. 2023.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. (2023). O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 15(2), 1678–1705. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-035>. Acesso em: 10 dez. 2023.

TOLEDO, Eliana de. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar**: um paralelo com a teoria de Coll. 1999. 202p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1590401> . Acesso em: 10 jul. 2024.

TOLEDO, Eliana de. A Ginástica Geral e a Pedagogia da Autonomia. In: **Anais** [do] III Fórum Internacional de Ginástica Geral / Eliana Ayoub, Elizabeth Paoliello Machado de Souza. Campinas: SESC: UNICAMP/FEF, 2005. p. 73-76. Disponível em: <https://www.forumgpt.com/2024/arquivos/anais/03-forum-internacional-de-ginastica-geral-2005.pdf> . Acesso em: 25 jan. 2025.

TOLEDO, Eliana de. A promoção da autonomia na ginástica geral: estudos, experiências e reflexões. In: **Anais** do IV Fórum Internacional de Ginástica Geral / editoras Eliana de Toledo, Silvana Venâncio, Eliana Ayoub. Campinas, SP: Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2007. p. 111-114.

TOLEDO, Eliana de. Estudos e experiências sobre a Ginástica para Todos e Paulo Freire. **Corpoconsciência**, p. 47-62, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10984> . Acesso em: 01 fev. 2025.

TOLEDO, Eliana de; HESS, Cássia Maria; OLIVEIRA, Mateus Henrique. Em cena o esporte técnico-combinatório: o caso da ginástica rítmica, do nado artístico e da patinação artística. In: REVERDITTO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José (Orgs.). **Pedagogia do Esporte: perspectivas para o esporte no contexto escolar**. Cáceres, MT: Editora Unemat, 2022.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz; CARBINATTO, Michele Viviene. Fundamentos da Ginástica para Todos. In: **Fundamentos das Ginásticas / Organização Myrian Nunomura**. 3. ed., rev. e atual.- Varzea Paulista (SP): Fontura, 2024, p. 19-49.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Caderno de Formação RBCE**, p. 25-42, set.2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930> . Acesso em: 31 mai. 2023.

VELARDI, Marília. **Metodologia de ensino em educação física**: contribuições de Vygotsky, Para as reflexões sobre um modelo pedagógico. 1997. 186f Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1585634>. Acesso em: 26 jan. 2024

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. (1988). p. 103 – 117. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikoláievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de anuência



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE CAMPINAS OESTE
 E. E. Prof Paulo Luiz Decourt
 Rua Vicente Celestino, s/nº - Jardim Antônio Von Zuben - Campinas - SP
 CEP 13044-640 - Fone: (19)3276-2581 - e-mail: e913923a@educacao.sp.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que Ana Cláudia Becari, mestranda regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF, núcleo da UNESP, Campus Rio Claro/SP, sob orientação da professora Dra. Daniela Bento-Soares desenvolva a pesquisa intitulada **“Ginástica Geral/Ginástica para Todos nas aulas de Educação Física Escolar: Promovendo a autonomia e a interação social”**, tal como foi submetido à Plataforma Brasil, sob coordenação da docente supracitada.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados 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 nº466/2012.
- 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 do não cumprimento dos itens acima da liberdade de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem autorização alguma.

O referido projeto ocorrerá das dependências da Escola Estadual Professor Paulo Luiz Decourt e somente poderá iniciar a partir da aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Instituição universitária na qual esta pesquisa está alocada UNESP/IB – RC.

Campinas, 07 de fevereiro de 2024

E. E. Decourt



Diretora da Instituição Escolar

Erika Neves de Lima
 RG: 29.985.782-X
 Diretor de Escola

Apêndice B – Parecer do Comitê de Ética

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



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ginástica Geral/Ginástica para Todos nas aulas de Educação Física Escolar: Promovendo a autonomia e a interação social

Pesquisador: ANA CLAUDIA BECARI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77916524.0.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.824.442

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa da Profa Ana Cláudia Becari, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), sob orientação da Profa Dra Daniela Bento Soares, intitulado: "Ginástica Geral/Ginástica para Todos nas aulas de Educação Física Escolar: Promovendo a autonomia e a interação social".

Resumo da pesquisa:

"A Ginástica Geral (GG)/Ginástica para Todos (GPT) pode ser trabalhada como uma ferramenta pedagógica, capaz de oferecer experiências enriquecedoras aos/às estudantes. Sua prática engloba a exploração de elementos corporais da Ginástica em composições coreográficas e representa uma oportunidade de desenvolvimento e estímulo da criatividade, do prazer, da ludicidade, do lazer e das interações sociais (Souza, 1997; Ayoub, 1998). Diante de seu valor educacional, bem como da importância das ações didático-pedagógicas nas aulas de Educação Física, reconhece-se a oportunidade de proporcionar aos/às alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental oportunidades para o desenvolvimento de relações positivas e de autonomia no processo

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: 6.824.442

educacional, com o fomento dessa prática. Nesse contexto, surge a indagação: Como é possível incentivar a participação autônoma dos/as estudantes e promover a formação humana nas aulas de Educação Física por meio do diálogo e das interações sociais, utilizando a prática da GG/GPT? Esta pesquisa busca preencher essa lacuna ao propor estratégias pedagógicas que incentivem a autonomia e a formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da prática da GG/GPT. Como objetivos específicos, visa analisar a participação e o diálogo entre as crianças durante as atividades de GG/GPT e discutir a relevância e a organização da proposta de criação coreográfica coletiva (Pérez Gallardo; Souza, 1997) para crianças nessa faixa etária. A pesquisa será conduzida com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, com idades entre sete e oito anos, em uma escola estadual na cidade de Campinas/SP. Os instrumentos de pesquisa incluirão o aulário, como um meio de registro dos/as estudantes, e o diário de campo, um registro da professora-pesquisadora, utilizando a metodologia da pesquisa participante (Brandão; Borges, 2007). A análise dos dados será realizada seguindo os princípios da Análise Temática (Braun; Clark, 2006)".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo as IBP e projeto de pesquisa:

"Objetivo Primário:

Propor estratégias pedagógicas para incentivar a autonomia e a formação humana de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da prática da GG/GPT.

Objetivo Secundário:

Analisar a participação e o diálogo entre as crianças durante atividades de GG/GPT; Discutir a pertinência e a organização da proposta de criação coreográfica coletiva (Pérez Gallardo; Souza, 1997) para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as IBP:

Riscos:

Ao longo de toda a pesquisa de campo, reconhecemos que isso poderá acarretar alguns riscos mínimos, tais como constrangimento, timidez, desconforto ao falar em público ou diante de vídeos, e o eventual risco de queda, torções, choque entre os/as alunos/a inerentes a qualquer

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: 6.824.442

prática

física. Ao preencher do aulário, há possibilidade de alguns riscos, como surgir dúvidas no preenchimento ou constrangimento por ter dificuldades de registro (escrito ou ilustrativo).

Benefícios:

Contribuir para área da Educação Física Escolar, ampliar os conhecimentos e as vivências dos/as estudantes sobre a Ginástica Geral/Ginástica Para Todos nas aulas de Educação Física, possibilitar as interações positivas entre os/as estudantes, proporcionar momentos de desenvolvimento de autonomia dos/as estudantes".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sobre o método da pesquisa:

- Participantes: 33 alunos do 3º ano A (a pesquisadora apresenta carta de anuência da escola na qual a pesquisa será desenvolvida).

- Instrumentos de coleta de dados:

- 1) Diário de campo, que será preenchido pela professora/pesquisadora, cujo roteiro foi anexado na plataforma e não apresenta problemas do ponto de vista ético;
- 2) Aulário, definido como: "(...) é um livro coletivo (um único volume para toda a turma), em que registros diários serão feitos pelos/as estudantes em seus domicílios, com utilização de textos e desenhos. Ao término de cada aula, um/a aluno/a será convidado/a para fazer o preenchimento e levar o aulário para sua residência, devendo entregá-lo na aula seguinte". O roteiro para preenchimento do aulário também foi anexado na plataforma e não apresenta problemas do ponto de vista ético.

- A pesquisadora cita ainda: "Além disso, registros imagéticos como fotos e filmagens poderão ser utilizados nos momentos das práticas corporais, visando ilustrar as análises dos materiais.

- Data da coleta de dados: 12/08 a 27/09/2024.

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: 6.824.442

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O parecer anterior solicitava:

"Solicita-se que a pesquisadora acesse as instruções CEP 2019, que faz apontamentos sobre os protocolos de pesquisa, em que o pesquisador responsável é também o professor que dá aula para os alunos participantes da pesquisa, para que as indicações que seguem sejam incluídas:

- a) Há necessidade de esclarecer todos os procedimentos da pesquisa, como: sua duração, a diferença na relação professora/aluno e pesquisadora/aluno, que os materiais produzidos pelos alunos só deverão ser considerados para fins da pesquisa após encerrar o ciclo de ensino das atividades propostas, que a não autorização dos pais não acarretará qualquer prejuízo em termos de avaliação dos alunos na disciplina, que tanto o participante quanto os pais e/ou responsáveis poderão solicitar retirada de parte do material didático que será aproveitado para fins de pesquisa, se assim desejarem.
- b) Os riscos devem ser explicitados em todos os procedimentos - observação, aulas práticas, elaboração do aulário na casa dos alunos; bem como, o que será feito para minimizar esses riscos.

Sobre o TALE: De fato foi elaborado de forma mais resumida e simples, mas alguns elementos importantes necessitam ser incorporados, como:

- a) Objetivo da pesquisa e benefícios;
- b) Riscos e o que será feito para minimizá-los;
- c) Disposição em esclarecer dúvidas a qualquer momento da pesquisa;
- d) Informação de que os alunos não terão despesas e nem remuneração para participar da pesquisa;
- e) Dados da professora/pesquisadora e do CEP".

Solicita-se que o pesquisador organize uma carta resposta, na qual deverá copiar e colar a lista de pendências acima e notificar, em frente a cada item da lista se foi ATENDIDO, apresentando somente as alterações e o local da alteração realizada, ou a justificativa de não atendimento, quando for o caso. Essa carta resposta deverá subir na Plataforma Brasil (na categoria outros, para upload de documentos), junto com os arquivos atualizados para o atendimento das

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: 6.824.442

pendências.

Nos novos documentos anexados na plataforma Brasil, a saber - projeto de pesquisa, TCLE, TALE e carta resposta, observa-se que:

Todos os itens solicitados para inclusão no TCLE foram cumpridos e destacados de cor amarela, da mesma forma no projeto de pesquisa.

Os itens indicados para o TCLE também foram incorporados e destacados em cor amarela.

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:

- 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.

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: 6.824.442

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2289156.pdf	18/04/2024 20:10:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_B_TALE.pdf	18/04/2024 20:07:40	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_A_TCLE.pdf	18/04/2024 20:07:31	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_GPT_AnaClaudiaBecari.pdf	18/04/2024 20:07:20	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP.pdf	18/04/2024 19:27:35	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2289156.pdf	09/04/2024 09:29:34		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_PesquisaAnaClaudiaBecari.pdf	09/04/2024 09:27:48	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_PesquisaAnaClaudiaBecari.pdf	09/04/2024 09:27:48	ANA CLAUDIA BECARI	Postado
Outros	Carta_anuencia.pdf	21/02/2024 21:12:12	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
Outros	Apendice_D_Modelo_aulario.pdf	21/02/2024 21:11:04	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
Outros	Apendice_C_Roteiro_diario_de_campo.pdf	21/02/2024 21:10:49	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_B_TALE.pdf	21/02/2024 21:03:40	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_A_TCLE.pdf	21/02/2024 21:02:57	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_GPT_AnaClaudiaBecari.pdf	21/02/2024 20:58:43	ANA CLAUDIA BECARI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

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: 6.824.442

Não

RIO CLARO, 14 de Maio 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