

ARTIGO

GINÁSTICA ARTÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR: IMPLEMENTAÇÃO DO SPORT EDUCATION A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIRIANA¹

PRISCILA LOPES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1896-1841>
<priscila.lopes@ufvjm.edu.br>

CARLA NASCIMENTO LUGUETTI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9442-1636>
<carla.luguetti@unimelb.edu.au>

ELAINE PRODÓCIMO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-3668>
<elaine@fef.unicamp.br>

¹Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina (MG), Brasil.

²The University of Melbourne, Melbourne (VIC), Austrália.

³Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), Brasil.

RESUMO: O objetivo da pesquisa foi compreender as estratégias pedagógicas mediadas por uma docente em um curso de graduação em Educação Física na implementação do Sport Education (SE) para desenvolver os conhecimentos sobre a Ginástica Artística (GA) a partir da proposta pedagógica freiriana. Foi utilizada, como método de pesquisa de cunho qualitativo, a pesquisa-ação, com a implementação do processo pedagógico desenvolvido em doze semanas, com a participação da docente pesquisadora e 17 estudantes. Os dados foram levantados semanalmente e incluíram: documentação pedagógica produzida durante a disciplina; diários de campo redigidos pela docente ao final de cada encontro; discussões com uma amiga crítica durante o desenvolvimento do processo educativo; realização de grupos focais após todo o processo. A Análise Temática foi utilizada para o tratamento dos dados. Os resultados indicaram que as três estratégias pedagógicas construídas foram fundamentais para a implementação do SE na GA: o Desempenho de diferentes funções, a Dinâmica do desenho e a Cocriação do código de pontuação. Esse conjunto de estratégias caracteriza uma mediação pedagógica condizente com a proposta pedagógica de Paulo Freire, ao evidenciar saberes fundamentais inerentes à natureza ética de uma prática

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

educativa libertadora, quais sejam: Leitura de mundo, Espírito investigador, Estímulo à autonomia, Horizontalidade, Problematização e (Re)construção de (novos) conhecimentos.

Palavras-chave: sport education, pedagogia freiriana, ginástica artística, ensino superior.

ARTISTIC GYMNASTICS IN HIGHER EDUCATION: IMPLEMENTATION OF SPORT EDUCATION FROM THE FREIRIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT: The objective of the research was to understand the pedagogical strategies mediated by a teacher educator in an undergraduate course in Physical Education in the implementation of Sport Education (SE) to develop knowledge about Artistic Gymnastics (AG) based on the Freirean pedagogy. Action research was used as a research method, with the implementation of the pedagogical process developed over 12 weeks with the participation of the teacher educator and 17 students. Data were collected weekly and included: pedagogical documentation produced during the course; field diaries written by the teacher educator at the end of each meeting; discussions with a critical friend during the development of the educational process; and focus groups after the entire process. Thematic Analysis was used to analyze the data. The results indicate that the three pedagogical strategies were fundamental for the implementation of SE in GA: Experience of different roles, Dynamics of design and Co-creation of the AG code. This set of strategies characterizes a pedagogical mediation consistent with Paulo Freire's pedagogical proposal by highlighting fundamental knowledge inherent to the ethical nature of a liberating educational practice, namely: Reading the world, Investigative spirit, Stimulating autonomy, Horizontality, Problematization and (Re)construction of (new) knowledge.

Keywords: sport education, freirean pedagogy, artistic gymnastics, higher education.

GIMNASIA ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLEMENTACIÓN DEL SPORT EDUCATION DESDE LA PERSPECTIVA FREIRIANA

RESUMEN: El objetivo de la investigación fue comprender las estrategias pedagógicas mediadas por una docente en un curso de graduación en Educación Física en la implementación del Sport Education (ES) para desarrollar los conocimientos sobre Gimnasia Artística (GA) con base en la pedagogía freireana. Se utilizó como método de investigación la investigación acción, con la implementación del proceso pedagógico desarrollado durante 12 semanas con la participación de la docente investigadora y 17 estudiantes. Los datos fueron recogidos semanalmente e incluyeron: documentación pedagógica producida durante la disciplina; diarios de campo redactados por la docente al final de cada encuentro; discusiones con una amiga crítica durante el desarrollo del proceso educativo; realización de grupos focales después de todo el proceso. El Análisis Temático fue utilizado para el tratamiento de los datos. Los resultados indican que las tres estrategias pedagógicas construidas fueron fundamentales para la implementación del SE en la GA: Desempeño de diferentes funciones, la Dinámica de diseño y Cocreación del código en la GA. Ese conjunto de estrategias caracteriza una mediación pedagógica acorde con la propuesta pedagógica de Paulo Freire al evidenciar saberes fundamentales inherentes a la naturaleza ética de una práctica educativa liberadora, a saber: Lectura del mundo, Espíritu investigador,

Estímulo a la autonomía, Horizontalidad, Problematización y (Re)construcción de (nuevos conocimientos).

Palabras clave: sport education, pedagogía freiriana, gimnasia artística, educación superior.

INTRODUÇÃO

O debate sobre metodologias de ensino-aprendizagem, nas áreas da Educação Física e da Pedagogia do Esporte, tem sido alvo de estudos que se debruçam sobre propostas que primam pela participação ativa de estudantes/praticantes nos processos educativos (Aleixo; Mesquita, 2016; Amato *et al.*, 2022; Carbinatto; Henrique; Patrício, 2023; Mota Junior; Krahenbühl, 2023; Nogueira *et al.*, 2019; Vargas *et al.*, 2018). Tanto na educação física escolar quanto na prática esportiva, tais propostas buscam superar formas reproduutivistas e mecanizadas de ensinar e aprender que visam à simples vivência motora, preconizando a centralidade nos sujeitos, os quais se tornam protagonistas da ação. Ademais, essas propostas encorajam a reflexão sobre o contexto da prática como um todo.

Além de importante fonte de conhecimento para a atuação de professores(as) e treinadores(as), tais reflexões são urgentes no âmbito da formação inicial em Educação Física, uma vez que a prática pedagógica na área é atravessada pelas experiências vivenciadas durante toda a vida do sujeito (Arruda *et al.*, 2023; Backes *et al.*, 2020; Costa *et al.*, 2020). Nesse ínterim, é preciso considerar que as aulas de Educação Física escolar na educação básica dos(as) graduandos(as) foram, muitas vezes, pautadas por uma abordagem tradicional (Backes *et al.*, 2020; Costa *et al.*, 2020; Neira, 2021), influenciada por uma perspectiva educacional bancária que, nesse componente curricular, corresponde, especialmente, ao ensino de técnicas e padrões de movimentos descontextualizados da realidade dos(as) estudantes e da sociedade (Kirk, 2011; Maldonado; Prodóximo, 2022).

No que tange ao campo das ginásticas, foco do presente estudo, pesquisas apontam que ingressantes de cursos de graduação em Educação Física chegam à formação inicial com conhecimentos restritos referentes às práticas gímnicas (Carbinatto *et al.*, 2017; Lopes; Maldonado; Prodóximo, 2023; Lopes; Niquini, 2014), o que corrobora evidências científicas de que o trato dessa manifestação corporal nem sempre é desenvolvido no cotidiano das aulas de Educação Física em nosso país (Costa; Gomes, 2020; Lopes; Nobre; Niquini, 2019; Oliveira; Barbosa-Rinaldi; Pizani, 2020; Santos *et al.*, 2018).

No conjunto das práticas gímnicas, destacamos a Ginástica Artística (GA), uma modalidade esportivizada que, embora apresente crescimento exponencial no contexto do alto rendimento em nível nacional e internacional nos últimos anos (Schiavon; Locci, 2018; Vargas; Capraro, 2020), ainda é pouco conhecida pelo público brasileiro. O acesso das pessoas às ginásticas ocorre, geralmente, através das mídias (Carbinatto *et al.*, 2017); contudo, devido à ênfase na divulgação de resultados de competições em detrimento de informações sobre ações formativas e de massificação, é possível que esse canal de comunicação não contribua de forma efetiva para a difusão e para o desenvolvimento das modalidades (Reis-Furtado *et al.*, 2021). Consolida-se a impressão de que as ginásticas esportivizadas são práticas difíceis, possíveis apenas para atletas excepcionais e ensinadas exclusivamente por treinadores(as) especializados(as) (Ayoub, 2007; Graner, 2020).

A GA é uma modalidade esportiva pertencente à categoria técnico-combinatória, a qual leva em consideração a qualidade da ação/movimento, de acordo com padrões pré-determinados, que são comparados para definir o(a) vencedor(a) (González, 2004, 2006). Diferentemente das práticas que se

caracterizam pela comparação dos resultados com registros quantitativos facilmente perceptíveis pelo(a) espectador(a) – como, por exemplo, uma bola alcançando uma meta (futebol, basquetebol, handebol etc.) ou um(a) atleta passando pela linha de chegada (provas de corrida no atletismo, natação etc.) –, o julgamento da performance do(a) ginasta advém da apreciação estética dos movimentos. Os critérios de avaliação de uma série de GA são complexos, pois envolvem tanto acréscimos quanto deduções na pontuação, considerando o grau de dificuldade dos elementos e as falhas de execução. A nota final do(a) ginasta é composta a partir de uma combinação de parâmetros objetivos (técnicos) e subjetivos (expressivo-artísticos), conforme apontam Oliveira e Bortoleto (2009) e Roble, Nunomura e Oliveira (2013).

Tais fatores dificultam a compreensão sobre o desempenho do(a) ginasta, representado pela avaliação da arbitragem e pelo público em geral – aqueles(as) que não estão diretamente envolvidos com a modalidade (Oliveira; Toledo, 2023). Devido à falta de acesso, muitos(as) estudantes de graduação se encontram neste rol de indivíduos que não compreendem as regras da GA. Caso a formação inicial de professores(as) não aborde, a partir da realidade, as especificidades de modalidades esportivas tão complexas como essa, é provável que o tratamento dado a essas práticas nas aulas de Educação Física e/ou esportes seja superficial, precário ou até mesmo inexistente.

Dessa forma, a necessidade de rever a organização do processo de ensino-aprendizagem também atinge os cursos de formação em nível superior. As demandas requeridas pela complexidade das relações sociais da atualidade exigem, cada vez mais, o delineamento de estratégias pedagógicas dinâmicas, problematizadoras e conectadas com a realidade, em prol da formação de sujeitos autônomos e críticos (Alves; Teo, 2020; Nörnberg; Reschke; Garcia, 2023). Diante disso, evocamos a pedagogia de Paulo Freire no ensino superior, a qual se relaciona com o conceito de *práxis*, em que a prática e a reflexão são tensionadas dialeticamente, estimulando educadores(as) e educandos(as) a reconstruírem seus conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem, mediados pelo mundo (Freire, 1994, 1996).

Estudos apontam o desenvolvimento da pedagogia freiriana no trato com as práticas corporais em cursos de Pedagogia e Educação Física. Nessas formações, é possível verificar o cruzamento entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos durante as aulas de Educação Física na educação básica dos(as) graduandos(as), permitindo a compreensão sobre a adequação dos processos formativos ao compromisso ético-político para a educação dos tempos atuais (Lopes; Maldonado; Prodóximo, 2023; Neira, 2021; Sampaio; Surdi, 2022).

Diante do exposto, destacamos o Sport Education² (SE) como um dos modelos pedagógicos estudados por pesquisadores(as) da Educação Física e da Pedagogia do Esporte, principalmente no contexto internacional. Trata-se de uma proposta desenvolvida em diferentes contextos educativos (escolas, universidades, instituições comunitárias etc.), que visa proporcionar uma experiência esportiva autêntica aos(as) estudantes. Percebemos aproximações desse modelo com a pedagogia freiriana, especialmente ao criticar o ensino do esporte de maneira descontextualizada e distante das formas como se manifesta na vida real dos sujeitos. Ao invés de “depositar informações” sobre a prática esportiva trabalhada, o SE prima pelo protagonismo dos(as) estudantes a partir de elementos pedagógicos que

²Educação Esportiva – a nomenclatura do modelo foi utilizada na língua inglesa com o intuito de seguir o padrão apresentado na maioria das pesquisas brasileiras. No entanto, reforçamos a importância da descolonização em práticas na área da Educação Física.

os(as) colocam no papel central do processo de ensino-aprendizagem (Costa *et al.*, 2020; Hastie; Ojeda; Luquin, 2011; Luguetti *et al.*, 2018; Siedentop; Hastie; Mars, 2011).

Contudo, a maior parte dos trabalhos com o SE é desenvolvida com modalidades coletivas (Hastie; Ojeda; Luquin, 2011; Sinelnikov; Hastie, 2010; Wallhead; Garn; Vidone, 2014). Uma exceção a essa regra é o estudo de Luguetti *et al.* (2018), que objetivou entender a complexidade e as tensões (para docentes e estudantes de graduação) de vivenciar uma autêntica temporada de GA dentro de comunidades de aprendizagem. Assim, o que percebemos é uma carência de conhecimento sobre estratégias pedagógicas para implementação do SE em modalidades que possuem um caráter estético.

Dessa forma, pretendemos, com o presente estudo, tentar responder às lacunas sobre a implementação do SE na GA, dada a sua complexidade e a necessidade de uma prática mais dialógica no ensino superior. Considerando a lente teórica freiriana, nosso objetivo foi compreender as estratégias pedagógicas mediadas por uma docente em um curso de graduação em Educação Física para a implementação do SE na GA. Acreditamos que a proposta pedagógica de Paulo Freire (Freire, 1994, 1996) pode potencializar a implementação do SE na GA no ensino superior, considerando que, além de posicionar os(as) estudantes no centro do processo, aborda também os princípios dialógicos, democráticos e políticos que fomentam uma educação para a liberdade.

O modelo Sport Education

O modelo SE foi criado pelo professor de Educação Física e pesquisador norte-americano Daryl Siedentop com o objetivo de contrapor a forma tradicional de ensino do esporte, sinalizando uma crítica a propostas pedagógicas reducionistas, descontextualizadas e desprovidas de autenticidade (Siedentop, 1994). Tem como objetivo o desenvolvimento de três resultados de aprendizagem: (a) formar estudantes competentes – que tenham habilidades e estratégias básicas para que possam desfrutar e participar com sucesso do esporte; (b) formar estudantes letrados – que entendem regras, tradições e valores associados ao esporte, além de distinguirem entre boas e más práticas esportivas; e (c) formar estudantes entusiastas – que joguem e que possuam atitudes respeitosas para com a cultura esportiva (Siedentop, 1994; Siedentop; Hastie; Mars, 2011).

Baseado em ideias construtivistas, o modelo enfatiza que os(as) estudantes devem assumir gradualmente a responsabilidade pela própria aprendizagem e ocupar um papel ativo em sua própria experiência esportiva, o que oportuniza uma compreensão ampliada sobre a prática a partir da atuação em diferentes funções para além de atleta, tais como capitães(as), treinadores(as), estatísticos(as), árbitros(as), gestores(as) etc. (Siedentop, 1994).

Estudos apontam que o modelo SE reforça as concepções pedagógicas críticas e pós-críticas da Educação Física brasileira, as quais buscam romper com práticas centradas na aptidão física que enaltecem visões unicamente biologicistas sobre o corpo e as práticas corporais (Ginciene; Matthiesen, 2017; Souza; Costa, 2020; Vargas *et al.*, 2018). A forma como o SE se estrutura dialoga com uma perspectiva de educação que se esforça para compreender o esporte como um fenômeno sociocultural constantemente ressignificado na sociedade, o que contribui para que os(as) estudantes se envolvam com essa manifestação cultural de forma livre e crítica. Uma experiência esportiva autêntica oportuniza a integração no grupo por meio de diferentes formas de participação, o que fomenta uma formação não

só esportiva, como também humanizadora, ao promover capacidades que valorizam o desenvolvimento pessoal e as relações sociais (Costa *et al.*, 2020; Kirk, 2013; Luguetti *et al.*, 2018; Siedentop, 2002).

Com a possibilidade de adequação para que a prática seja viável diante da realidade de cada instituição de ensino, o SE utiliza seis elementos críticos que garantem a legitimidade da experiência esportiva, quais sejam: temporada, filiação, competição formal, registros de performance, festividade e evento culminante (Siedentop, 1994; Siedentop; Hastie; Mars, 2011).

A temporada tem o intuito de ampliar o tempo de contato dos(as) estudantes com o conteúdo de ensino-aprendizagem, a fim de proporcionar um conhecimento eficaz sobre a modalidade. O quantitativo de tempo dedicado à temporada deve levar em consideração a temática estudada, sendo planejado de forma a oportunizar uma sistematização dos conhecimentos que possibilitem aos(as) estudantes se apropriarem da prática esportiva para que possam realizá-la.

Na filiação, os(as) estudantes participam como membros de uma equipe em que cada um(a) exerce uma função além de atleta. Pretende-se, com isso, fomentar o sentimento de pertencimento ao grupo a partir do reconhecimento da importância de cada papel no desenvolvimento da prática esportiva, eliminando fatores de exclusão e favorecendo a participação efetiva e equilibrada de todos.

A competição formal acontece por meio da elaboração de um cronograma construído pelos(as) estudantes em uma temporada, ou seja, a realização da prática esportiva como acontece no mundo real. O intuito é favorecer a tomada de decisões em um planejamento que promova a igualdade de oportunidades para todos, valorizando o *fair play*.

Paralelamente à competição formal, ocorrem os registros de performance, que consistem em notas sobre o desempenho individual e da equipe, o que fornece *feedback* aos(as) estudantes e incentiva o estabelecimento de metas. Também compreendem o processo de divulgação tanto desses registros quanto do evento culminante, com o objetivo de narrar a história da competição.

A festividade refere-se ao movimento de confraternização, que deve ser estimulado durante todo o processo para que se estabeleça um ambiente agradável e motivador na ação educativa. Por fim, o evento culminante determina o fechamento da temporada esportiva em uma competição que envolve todos os sujeitos.

Embora o SE vise a uma formação abrangente e consciente dos(as) estudantes, no sentido do conhecimento e da prática do esporte, não apresenta uma maior preocupação com a formação da criticidade em relação ao contexto mais amplo do esporte na sociedade. Dessa forma, entendemos que o SE atrelado à pedagogia freiriana pode ser uma estratégia metodológica com potencial para enfrentar os desafios de trabalhar a GA de forma crítica no ensino superior.

A possibilidade de vivenciar a modalidade de maneira autêntica na graduação pode expandir a formação dos(as) estudantes para além dos aspectos pedagógicos que envolvem o ensino-aprendizagem dos movimentos gímnicos, principal competência que se espera de um(a) profissional de Educação Física, seja ele(a) professor(a) na escola ou treinador(a) esportivo(a). Nessa proposta, faz-se necessário que os(as) estudantes compreendam a ocorrência social da GA na atualidade, para que seja possível não somente planejar a estruturação de uma competição, mas também elaborar maneiras de estudar a modalidade por completo. Da mesma forma, é imprescindível que os(as) estudantes entendam quem são os atores e atrizes que fazem a GA acontecer, quais são suas funções e como são realizadas. A complexidade dos conhecimentos trabalhados permitirá fundamentar uma base pedagógica sólida para uma atuação docente ampla e crítica, que se espera na sociedade atual.

A pedagogia freiriana

A opção pela pedagogia freiriana como proposta metodológica na universidade parte do pressuposto de que, independentemente do nível de ensino, a prática educativa nunca é neutra, é sempre intencional e, no caso, movida pela ideia de educação para a liberdade (Freire, 1994). Dessa forma, a partir do questionamento sobre o que se está ensinando ao ensinar, são tomadas decisões sobre princípios e valores que irão conduzir toda a ação pedagógica (Ramos; Sampaio; Saul, 2021).

A proposta pedagógica de Paulo Freire contrapõe o modelo bancário de educação centrado no(a) educador(a) que, de maneira antídialógica e autoritária, desconsidera os saberes que os(as) educandos(as) trazem consigo e deposita conhecimentos que julga superiores. Ao contrário disso, a pedagogia freiriana propõe uma educação libertadora que estimula o pensar crítico-problematizador em uma relação horizontal e indissociável entre educador(a)-educando(a)-objeto do conhecimento (Freire, 1994). A dialogicidade e a politicidade no ato educativo são princípios basilares da pedagogia freiriana, os quais pontuam o diálogo como ferramenta fundamental na ação pedagógica, e determinam o movimento de ação-reflexão-ação que pressupõe uma atitude do sujeito sobre a realidade (Feitosa, 2003; Gadotti, 2000).

Outrora proposta como um método de alfabetização, a pedagogia freiriana foi expandida para variadas áreas de conhecimento que não a de seu estopim (Beisiegel, 2010; Brandão, 1981). Nesse movimento, diversas experiências socioeducativas elucidaram dispositivos pedagógicos essenciais para que a ação cultural fosse considerada como dialógica e política em favor de uma educação libertadora (Ramalho, 2022). Tais dispositivos correspondem ao conjunto de ações que caracterizam a mediação pedagógica do(a) educador(a), as quais perpassam tanto os saberes fundamentais inerentes à natureza ética de uma prática educativa libertadora, quanto à compreensão sobre a sistematização da proposta pedagógica de Paulo Freire. No que tange aos saberes fundamentais à prática docente, Freire (1996) defende que formar vai além do treinamento para executar tarefas técnicas e, por isso, aponta atitudes necessárias a todos(as) aqueles(as) empenhados(as) em construir uma relação educativa transformadora dentro e fora da sala de aula.

Dentre as 27 exigências apontadas na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1996), destacamos, primeiramente, a *Horizontalidade*. Para superar a conotação assistencialista da educação, que insiste em uma postura ativa do(a) educador(a) que doa o conhecimento ao(à) educando(a), o(a) qual se mantém passivo(a) – um relacionamento em que inexistente o diálogo –, é preciso estabelecer uma relação horizontal entre esses sujeitos. Logo, o(a) educador(a) deve assumir o papel de coordenador(a) de debates, enquanto os(as) educandos(as) atuam como participantes do grupo. O equilíbrio entre a liberdade do(a) educando(a) e a autoridade democrática do(a) educador(a) favorece a criação de uma relação de respeito mútuo, requisito essencial para estabelecer a disciplina necessária para a aprendizagem (Freire, 1963, 1996).

Nessa lógica educativa, é preciso atentar para o estímulo à curiosidade, o que colabora para a construção de um *Esíprito investigador* nos(as) educandos(as). Ao superar a concepção educativa de doação do conhecimento, o(a) educador(a) deve criar estratégias desafiadoras que promovam condições para que os(as) educandos(as) se sintam provocados à dúvida e, assim, exercitem seu raciocínio, levando-os(as) a criticarem saberes consolidados, compararem, formularem novas perguntas e avançarem no desenvolvimento de uma postura crítica frente ao objeto de estudo (Freire, 1996).

O que se espera é que ocorra a *(Re)construção de (novos) conhecimentos* de forma coletiva, democrática e condizente com a realidade dos(as) educandos(as) (Freire, 1996). O intuito é que o processo pedagógico gere a criação de algo original para os sujeitos, livre de mitos produzidos pelos opressores e concebível para o coletivo, reorganizado com sentidos e significados próprios e autênticos (Ramalho, 2022). Assim, a partir de uma postura que desafia os sujeitos a se apropriarem dos conhecimentos específicos, sempre questionando e relacionando as informações em diálogo com a realidade concreta do contexto em que estão inseridos, a curiosidade epistemológica de todos é instigada. Com ética e estética, profundidade na interpretação dos fatos e revisão dos achados, propicia-se a crítica de conhecimentos arraigados e a contestação de ideologias hegemônicas que determinam a falta de acesso a determinados saberes e práticas. Consciente de que a história é uma possibilidade e de que nada está determinado, aquilo que se estuda passa a fazer mais sentido quando a transformação da realidade é uma possibilidade. Dessa forma, almeja-se a geração de um saber teórico-prático, mais condizente com as necessidades dos sujeitos na atualidade, situando-os na participação do processo inacabado de humanização do mundo (Freire, 1996).

Observamos, portanto, a materialização de um ambiente que promove o *Estímulo à autonomia*, uma vez que, na concepção freiriana, a educação deve possibilitar que o(a) educando(a) se reconheça como protagonista de sua história, e não mais como mero(a) coadjuvante. Ao colocar o(a) educando(a) no centro da ação educativa, a autonomia influencia fortemente o processo de emancipação e empoderamento, pois o(a) estudante passa a pensar por si próprio(a) e aprende a se governar e governar (Freire, 1996; Gadotti, 2000).

Sobre a sistematização da proposta pedagógica freiriana, pesquisadores(as) que se pautaram na obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1994) apontam três importantes fases para seu desenvolvimento, quais sejam: *Investigação*, *Tematização* e *Problematização*. Possíveis de serem adaptados para diferentes áreas do conhecimento, tais momentos são essenciais no processo educativo libertador (Beisiegel, 2010; Feitosa, 2003; Freire, 1994).

A *Investigação* é assinalada como o primeiro passo do processo pedagógico. Reconhecida também como *Leitura de mundo* (Freire, 1978), refere-se ao momento de levantamento sobre a realidade dos(as) educandos(as) e de seus modos de vida (Beisiegel, 2010; Feitosa, 2003). Na experiência de alfabetização de adultos, essa fase visava descobrir, de forma coletiva (entre educadores(as) e educandos(as)), a “[...] vida através da fala; do mundo através da palavra [...]” (Brandão, 1981, p. 13). Em diferentes contextos educativos, a *Investigação* consiste na reflexão sobre a percepção crítica da realidade, “[...] da vida-vivida, incluindo tanto as experiências subjetivas mais íntimas como as relações histórico-sociais mais complexas [...]” dos sujeitos, atentando para as desigualdades produzidas no decorrer da história (Britto; Giorgi, 2022, p. 7). É nesse primeiro momento que os sujeitos dialogam sobre os saberes prévios que possuem acerca do que será estudado, suas impressões antes de iniciarem o aprofundamento sobre o objeto de conhecimento, evidenciando pontos desconhecidos ou equivocados que precisam ser ampliados, desvelados durante o processo educativo.

Essa *Investigação* permite a *Tematização*, que consiste na seleção dos temas geradores que emergiram do conhecimento da *Leitura de mundo* dos(as) educandos(as), a partir do seu sentido pragmático – potencial de criticidade ou o conjunto de reações socioculturais que pode gerar, e que serão estudados (Beisiegel, 2010; Feitosa, 2003; Freire, 1963).

Portanto, com os temas definidos, ocorre a *Problematização*, que visa a substituição de uma visão ingênuas por uma visão crítica, criando possibilidades para que os sujeitos se capacitem para transformar o contexto em que vivem (Feitosa, 2003; Freire, 1994). Ao estudar os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, surgem questões subjacentes referentes aos problemas mais amplos relacionados aos temas abordados, principalmente aqueles que são pertinentes ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos, os quais precisam ser decodificados por meio de debates e reflexões, levando os(as) educandos(as) a repensarem sua situação no mundo. A ação pedagógica extrapola o conteúdo específico a ser ensinado, estimulando a ampliação dos níveis de criticidade e vislumbrando possibilidades de mudanças em busca de um processo de transformação (Beisiegel, 2010; Freire, 1963, 1994).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos pelo método qualitativo, utilizando-nos da estrutura da pesquisa-ação, a qual presume uma forma de ação planejada, nesse caso, de caráter educacional, em que pesquisadores(as) e participantes se envolvem de modo participativo na investigação (Carr; Kemmis, 1986; Thiolent, 2003).

Contexto e participantes

O grupo de sujeitos foi composto por 17 estudantes (13 homens e quatro mulheres), cujas idades variavam entre 19 e 30 anos, que participaram da disciplina “Ginástica esportivizada e de lazer” do curso de EF da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) em 2022.

Ofertada no segundo período do curso, os objetivos da disciplina compreendem o conhecimento sobre as características das modalidades gímnicas competitivas, noções básicas de arbitragem e procedimentos pedagógicos para o ensino das ginásticas em diferentes contextos. Os(as) estudantes já haviam cursado, no primeiro período, “Fundamentos da ginástica”, disciplina pré-requisito que objetiva desenvolver conhecimentos históricos, culturais e sociais sobre as várias formas de expressão das ginásticas e suas possibilidades de movimentos.

Também participaram do estudo mais quatro sujeitos: uma docente pesquisadora (responsável pela disciplina e primeira autora deste artigo) – com mais de vinte anos de experiência em GA, sendo doze deles no ensino superior, além de experiência com o SE durante a realização de seu doutorado (Luguetti *et al.*, 2018); e três monitores (duas mulheres e um homem) –, estudantes que já haviam cursado as disciplinas mencionadas em semestres anteriores e que eram integrantes ativos de um projeto de extensão de ginástica na UFVJM. Os(as) monitores(as) tiveram a função de auxiliar no processo de cocriação do código de pontuação (CP) de GA adaptado e atuaram como árbitros(as) junto aos(as) demais estudantes. Os(as) monitores(as) e estudantes não tinham experiência com a implementação do SE.

Os nomes dos(das) estudantes foram alterados para nomes fictícios na apresentação dos resultados.

A implementação do SE com a GA no ensino superior

A implementação do SE com a GA durou doze semanas, com sessões semanais de quatro horas, acrescidas de doze horas de atividades extraclasse, totalizando 60 horas de carga horária na disciplina, sob o planejamento e a mediação da docente pesquisadora. O Quadro 1 apresenta a relação dos seis elementos críticos do SE trabalhados na implementação com a GA:

Quadro 1 – Elementos críticos do SE e como foram desenvolvidos na disciplina

Elementos críticos	Desenvolvimento na disciplina
Temporada	Ocorreu em uma unidade de doze semanas: pré-temporada – nove semanas; temporada regular (evento culminante) – uma semana; pós-temporada – duas semanas.
Afiliação	Os(as) estudantes organizaram-se em quatro equipes, escolheram os respectivos nomes (ARPS, SMIRNOFF, TEAM ALFA, DREAM TEAM) e permaneceram no mesmo time durante toda a temporada.
Competição formal	Os(as) estudantes foram incentivados(as) a desempenhar um papel além de ginasta: treinador(a), gestor(a), árbitro(a) e jornalista. Durante a pré-temporada, elaboraram o CP da competição ao mesmo tempo que criaram as séries e organizaram a competição. Na temporada, foram realizadas as competições. Na pós-temporada, realizaram uma autoavaliação sobre a participação na disciplina.
Evento culminante	No evento culminante, foram realizadas as competições de GA e uma mostra de ginástica para todos (GPT), com estudantes do primeiro período.
Registros	Os registros de desempenho foram feitos pelos(as) ginastas e treinadores(as) durante o treinamento, pelos(as) árbitros(as) e gestores(as) no evento culminante e pelos(as) jornalistas em forma de imagens em um perfil do <i>Instagram</i> durante todo o processo.
Festividade	Os(as) estudantes foram incentivados a criar o nome e a logomarca do evento (Copa UFVJM de GA), os nomes, cores e logomarcas dos seus times, o convite para espectadores(as) externos(as) etc. Todos os materiais produzidos foram compartilhados e comentados no perfil do <i>Instagram</i> criado para o evento.

Fonte: As autoras.

A docente pesquisadora apresentou a proposta de desenvolver o SE para o ensino-aprendizagem das ginásticas esportivizadas no primeiro encontro, explicando brevemente a ideia de organizarem e participarem de uma competição da GA (semana 1). Aceito o convite, os(as) estudantes leram materiais bibliográficos e debateram sobre as diferenças e semelhanças entre as ginásticas competitivas e não competitivas regulamentadas pela Federação Internacional de Ginástica – FIG (semana 2).

Ao longo da pré-temporada, trabalhamos na preparação do evento culminante (semanas 3-9). Para compreender a complexa dinâmica das regras da GA, realizamos o processo de explicação do CP com uma competição de desenho, que teve seu regulamento elaborado coletivamente, com critérios semelhantes ao da modalidade (semanas 3-4). Na sequência, os(as) estudantes se organizaram em quatro equipes, tentando equalizar a distribuição das pessoas que tinham habilidades prévias com os movimentos gímnicos – três equipes com quatro ginastas e uma com cinco (totalizando 17 estudantes). Além do papel de ginasta, cada estudante também assumiu a função de treinador(a), gestor(a), árbitro(a) ou jornalista. Na equipe com cinco estudantes, dois atuaram como jornalistas (semana 4).

A construção das regras (cocriação de um CP adaptado) aconteceu de forma concomitante com o treinamento das equipes, capacitação e realização das atribuições além de ginasta (semanas 4-9). Na temporada regular, os(as) estudantes optaram por realizar o evento competitivo em um único dia, no qual, além da competição de GA por equipe, por aparelho e individual geral, foi realizada uma mostra de coreografias de GPT com os(as) estudantes do primeiro período. Todos(as) os(as) ginastas foram

premiados(as) com medalhas de acordo com sua colocação (1º ao 4º ou 5º lugar) nas competições por equipe (somatória das três notas mais altas em cada prova), por aparelho (melhores notas no salto, trave e solo) e individual geral (somatória das notas de todas as provas) (semana 10).

Na pós-temporada, os(as) estudantes leram materiais bibliográficos sobre o SE e debateram as semelhanças e diferenças entre os eventos: de GPT (não competitivo), do qual haviam participado no primeiro período, e o de GA (competitivo) atual. Também realizaram uma autoavaliação sobre sua participação e os conhecimentos construídos durante o semestre (semanas 11-12).

Levantamento e análise dos dados

Utilizamos múltiplas técnicas para o levantamento dos dados, as quais foram aplicadas durante o desenvolvimento da disciplina e ao seu término: (a) documentação pedagógica produzida no decorrer da disciplina – plano de ensino, planos de aula e registro CP criado pelo coletivo; (b) diários de campo redigidos pela docente pesquisadora ao final de cada encontro, para que fosse registrada a descrição pormenorizada dos fatos ocorridos durante a investigação (Minayo, 2012), representados pela sigla DC seguida da numeração correspondente às aulas; (c) discussões com uma amiga crítica durante todo o desenvolvimento do processo educativo (Baskerville; Goldblatt, 2009; Ní Chróinín; O’Sullivan; Fletcher, 2016); e (d) realização de quatro grupos focais (GF), que ocorreram após todo o processo, com o intuito de promover espaços de debates em grupo, com discussões que problematizem questões pertinentes ao estudo (Barbour, 2009; Minayo, 2012).

Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise Temática, que se refere a “[...] um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (Braun; Clark, 2006, p. 7). Inicialmente, a docente pesquisadora leu as múltiplas fontes de dados e identificou temas e categorias. Em reuniões com a amiga crítica, essas categorias foram discutidas, e três estratégias pedagógicas foram coconstruídas a partir dos dados (Braun; Clark, 2019).

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM (CAAE nº 67021122.8.0000.5108), garantindo que todos os procedimentos envolvendo seres humanos atentassem para as normas ético-científicas vigentes, de modo que os sujeitos participassem voluntariamente, firmando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS

A partir dos dados, construímos três estratégias pedagógicas fundamentais para a implementação do SE na GA: o Desempenho de diferentes funções, a Dinâmica do desenho e a Cocriação do CP (Figura 1). Na sessão de resultados, apresentamos os processos de implementação das estratégias pedagógicas e suas relações com a perspectiva freiriana, bem como as percepções da docente pesquisadora e dos(as) estudantes.

Desempenhar diferentes funções

A docente pesquisadora propôs uma primeira ação para o conhecimento dos(das) educandos(as) sobre o universo da GA no intuito de contextualizar o que seria estudado. Para além do levantamento sobre as vivências anteriores com as ginásticas esportivizadas, foram trabalhadas as leituras/análises de vídeos de competições da modalidade em diferentes níveis de habilidade – do escolar ao alto rendimento –, o que permitiu que os(as) estudantes identificassem diferentes questões sociais, tais como o “[...] alto custo da estrutura física, a maioria dos(as) ginastas ser branco(a) e com biótipo semelhante (magros[as] e fortes), a especialização precoce na modalidade, somente as ginastas mulheres não usarem calças ou bermudas e utilizarem música e dança em suas séries etc.” (DC2).

Nesse processo, também foram reconhecidos os sujeitos envolvidos em uma competição de GA: “[...] ginastas, árbitros(as), comentaristas, espectadores(as), treinadores(as), equipe técnica, pessoas que organizavam o evento – quem montou o espaço, quem estava fazendo a apuração das notas, colocando as músicas etc.” (DC2). Identificaram que, “[...] embora fosse uma competição individual (cada ginasta se apresenta sozinho[a]), há uma interação muito forte entre os(as) atletas da mesma equipe, principalmente quando estão arrumando o aparelho para o(a) colega competir e no incentivo durante a apresentação das séries” (DC2).

Tais constatações levaram a uma reflexão sobre os diferentes fatos que envolvem a modalidade e que não estão diretamente relacionados aos aspectos técnicos das ações motoras gímnicas. Também ponderaram sobre as necessidades de atores e atrizes essenciais para que uma competição aconteça, ou seja, os(as) profissionais de Educação Física podem atuar para além do papel de treinador(a) (DC2).

Isso posto, discutimos sobre as funções necessárias para que a competição adaptada ao nível dos(as) estudantes ocorresse: ginastas, árbitros(as) e organizadores(as) do evento. A docente pesquisadora acrescentou ainda o(a) treinador, função que os(as) estudantes não julgavam necessária devido ao fato de que todos(as) tinham um nível semelhante de conhecimento sobre GA e, na opinião deles(as), “[...] um(uma) treinador(a) deveria saber mais” (DC2). Depois de discussões, estabelecemos que o(a) treinador(a) faria a função de líder da equipe e que, dentre os(as) organizadores(as) do evento, haveria os(as) gestores(as) e jornalistas.

Os(as) estudantes solicitaram que a docente pesquisadora determinasse a organização das equipes, respeitando o critério de que “[...] aqueles(as) que também faziam parte de um projeto de extensão de ginástica que acontece na universidade não ficassem juntos(as), para equilibrar o nível de habilidade” (DC4). Feita a divisão, os(as) estudantes escolheram os demais papéis que assumiriam de acordo com suas afinidades.

No decorrer de seis encontros (DC4; 5; 6; 7; 8; 9), enquanto a cocriação do CP acontecia de forma coletiva, os grupos de cada função desempenhavam suas tarefas para além de ginasta, quais sejam: os(as) treinadores(as) auxiliavam os(as) ginastas a criar e treinar as séries; os(as) árbitros(as) praticavam a arbitragem em conjunto com o(a) monitor(a); os(as) gestores(as) planejavam a organização do espaço, o desenvolvimento de planilhas de apuração das notas para a competição e empreendiam a busca por patrocinadores para comprar as medalhas; os(as) jornalistas registravam imagens e criavam materiais de divulgação para a rede social. Além de auxiliarem em todas as funções, a docente pesquisadora e os(as)

monitores assumiram a responsabilidade de registrar as definições do CP e as súmulas, disponibilizando-as para todos, via grupo fechado em rede social.

Os depoimentos dos(as) estudantes sugerem que a participação em diferentes funções auxiliou no entendimento sobre a GA, conforme observamos a seguir:

Caio Souza: *Eu acho que essa questão de rodízio de funções, [...] você acaba criando uma consciência sobre aquilo que você está atuando realmente. [...] isso foi essencial para a gente criar um consenso muito além de competir, de ser o atleta, de entender realmente como funciona a competição. Que você pôde vivenciar realmente todos os âmbitos da competição da melhor maneira possível* (GF).

Patrick Sampaio: [...] Antes, a gente sabia o básico da ginástica, a gente aprendeu a fazer algumas coisas. Agora, a gente aprendeu fora do atleta, a gente sabe mais sobre arbitragem, sobre gestão, essas coisas. A gente sabe mais não ser mais ser só um atleta, mas também quem organiza, quem tá no meio (GF).

Laís Souza: [...] você vivencia, assim, o esporte em si. Desde a arbitragem, a organização, até ser atleta, a súmula. Eu mesmo, assim nunca tinha parado pra prestar atenção de como funcionava a súmula de uma competição de ginástica. [...] a gente aprende mais na prática o que é a ginástica esportivizada (GF).

Flávia Saraiva: [...] achei legal esse negócio de todo mundo vivenciar tudo, a rotação, entender? A organização, entender? Porque eu acho que a partir disso aí, ela tem uma visão muito mais ampla [...].

Essa estratégia também parece ter auxiliado no desenvolvimento da habilidade gímica no momento em que os(as) estudantes atuavam como ginastas:

Daniele Hypólio: *É o fato de você como aluno estar atuando de outra forma, por exemplo, como treinador, você analisando o movimento que o seu colega tá fazendo, você também tá treinando. Você consegue falar até onde você tá errando, onde você pode melhorar* (GF).

A estratégia possibilitou ainda que todos participassem da disciplina e, consequentemente, do processo de ensino-aprendizagem, mesmo sem praticar a modalidade:

Daiane dos Santos: [...] mesmo não participando da prática em si, participei de outras funções, da gestão, da mídia. [...] também tive contato com a súmula e eu nunca procurei saber como era feita. E a gente passa a ter um pouco de noção, né, a partir desse formato de aula (GF).

Dinâmica do desenho

A docente pesquisadora iniciou a explicação sobre as regras da GA com uma discussão sobre as diferentes formas de competição. Os(as) estudantes mencionaram exemplos como “quem chega primeiro” (corridas, natação etc.), “quem marca mais pontos” (esportes com bola), “quem derruba o adversário” (lutas), até chegar nas ginásticas, em que é avaliado aquele que “faz mais bonito” (DC3).

Com isso, surgiu a pergunta: “como avaliar quem faz mais bonito?” (DC3). Nesse momento, os(as) estudantes apresentaram alguns conhecimentos prévios sobre a modalidade, tais como “pisar fora da linha desconta ponto, cair desconta ponto” (DC3), mas não conseguiram avançar sobre as especificidades das regras.

Os depoimentos a seguir evidenciam os saberes limitados dos(as) estudantes sobre as regras da GA antes de vivenciarem o SE:

Diogo Soares: [...] antes de a gente realizar a disciplina, pra eu acompanhar os Jogos, as Olimpíadas, eu gostava de assistir porque eu achava bonito, achava interessante, mas não entendia como era realizado, por exemplo, a apuração das notas. [...] via só o lado da apresentação do atleta. Não entendia por que ele tirava tal nota, qual era o critério usado para desqualificá-lo [...] (GF).

Mosiah Rodrigues: [...] se for fazer esse negócio com futebol, por exemplo, tipo, todo mundo sabe as regras. Não tem que ensinar o juiz, as pessoas sabem mais ou menos. Na ginástica não, tem que ensinar tudo, é diferente, ninguém nem nunca fez e demora pra aprender, as regras, é difícil (GF).

Diante disso, a docente pesquisadora convidou os(as) estudantes para uma competição de desenho, pois seria possível avaliar o desenho “mais bonito” na mesma perspectiva em que é avaliada a série de GA “mais bonita” (DC3).

A dinâmica iniciou com perguntas geradoras para estimular a criação coletiva das regras: “Quais são os sujeitos necessários para que a competição de desenho aconteça? O que será comparado? Como deve ser o desenho para poder ser comparado? Quais elementos devem compor o desenho? Quais valores terão cada elemento? Podemos valorizar ligações entre elementos? Como vamos avaliar as falhas dos desenhos?” (DC3). À medida que as perguntas eram respondidas, as regras do jogo eram determinadas seguindo a lógica do CP oficial da GA:

- Sujeitos – desenhistas (ginastas), equipe técnica (treinadores[as]), juízes e cronometrista (árbitros[as]), público/torcedores(as).
- Tema do desenho – vida na roça (prova em que o[a] ginasta compete).
- Critérios para a nota de dificuldade:
 - ✓ Conteúdo do desenho – elementos de dificuldade classificados em grupos de acordo com o tipo – animais/seres humanos, construções dos seres humanos, vegetação, seres não vivos e, simultaneamente, grupos de acordo com a dificuldade para desenhar – pássaro valor A, peixe valor B, cavalo valor C, homem valor D etc.) (tabela de elementos gímnicos).
 - ✓ Requisitos de composição – dez elementos na composição do desenho, pelo menos um elemento de cada grupo, um elemento de cada dificuldade etc. (requisitos de composição específicos de cada prova na GA).
 - ✓ Bônus por ligação entre elementos – flor na árvore etc. (ligações diretas e indiretas).
- Critérios para a nota de execução – falhas relacionadas ao traço do desenho, as quais seriam deduzidas de dez pontos, equivalente ao nível do erro – traço com pequenas variações na linha desconta um décimo etc. (falhas de execução específicas de cada prova).

Registros no DC indicam o quanto complexo foi o processo de criação das regras da competição de desenho:

Docente pesquisadora: [...] a princípio, os estudantes acharam que seria fácil elaborar uma competição de desenho, mas assim que alguns elementos foram surgindo, tudo ficou mais confuso, como por exemplo, o que ter no desenho para poder ser comparado. Tive que iniciar a estruturação de um quadro de valores para cada elemento do desenho, da mesma forma como é feito na ginástica – o quadro de movimentos gímnicos que podem compor a série, cada um com um grau de dificuldade. Os estudantes não conseguiram chegar nessa estratégia sozinhos. A partir daí, já começaram a fazer a associação com a ginástica. Vez ou outra saía um comentário: é assim na ginástica? Criamos todas as regras em conjunto, eu mais à frente nos requisitos de composição do desenho – definição das regras gerais, e eles na definição do que desenhar e os valores – flor com tal valor, árvore com tal valor, ligação de flor na árvore, ter dez elementos no desenho etc. Depois, entrei na parte da nota de execução. Expliquei a nota que soma (nota de dificuldade) e a nota que deduz (nota de execução) e expliquei que na

competição de desenho, seríamos bem subjetivos, dando exemplos de tipos de traços que poderiam ser descontados. Complementei dizendo que precisavam ser justos entre os desenhistas, o mesmo critério para ambos³ (DC3).

No entanto, depoimentos nos GFs também demonstram que os(as) estudantes iniciaram a relação entre as regras para a competição de desenho com as da GA durante esse processo:

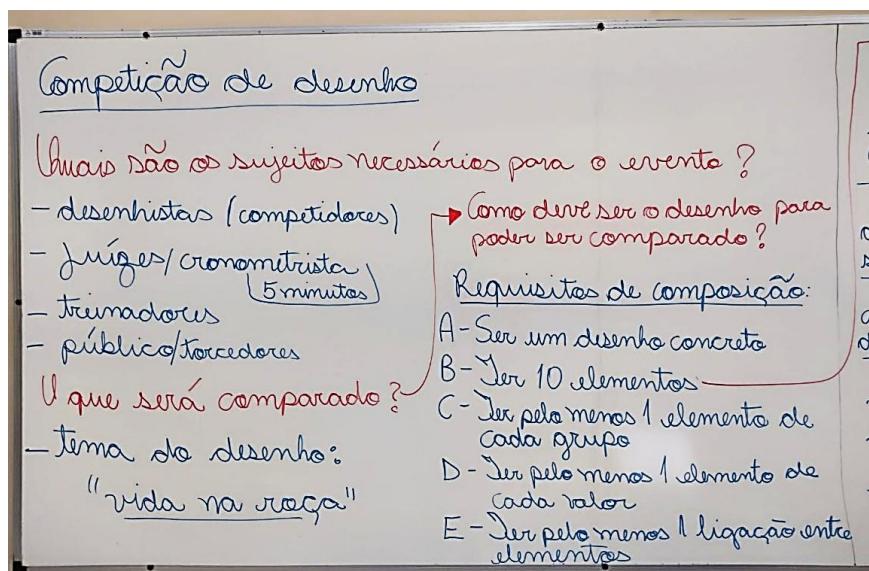
Yuri Guimarães: *Aquele trem do desenho, no começo, eu achei que você tava viajando. [...]. Depois foi fazendo, foi criando, fazendo aquela tabela, dando valor nas coisas, aí foi encaixando, já foi dando pra ver que era de ginástica que tava falando. Porque se entrasse direto nos movimentos, aff, eu num [sic] ia entender nada* (GF).

Da mesma forma, observamos o reconhecimento dos(as) estudantes em serem protagonistas no seu processo de ensino-aprendizagem, o que também contribuiu para a compreensão das regras:

Daniele Hypólito: [...] a gente participou do processo de escolher o que a gente ia fazer no desenho e depois na ginástica. Ficou mais fácil de entender. [...] foi bem mais concreto (GF).

As imagens a seguir ilustram as regras criadas coletivamente durante o encontro para a realização da competição de desenho:

Figura 1 – Regras para competição de desenho



Fonte: Imagens do DC3.

³Dois estudantes foram selecionados para participar da competição de desenho.

Figura 2 – Regras para competição de desenho

VALORES

GRUPOS	A = 0,10	B = 0,20	C = 0,30	D = 0,4
1 animais ser humano	pássaro	peixe	coral	homem mulher
2 construção do ser humano	ponte	casa	furamento	carreça
3 magiação	maia	flor	frutas vegetais	árvore
4 seres não vivos	sol	nuvem	montanha	rio com cachoeira

Fonte: Imagens do DC3.

Figura 3 – Regras para competição de desenho

NOTA FINAL

Nota Dificuldade
+ valor dos 10 elementos
+ 0,50 para cada requisição de composição cumprido
+ bônus por ligação

Nota Execução
10 pontos
- falhas no traço

Fonte: Imagens do DC3.

Ao concluir a elaboração das regras do jogo, os(as) estudantes foram divididos(as) em competidores(as), treinadores(as), árbitros(as) (de dificuldade, execução, cronometrista e árbitro-chefe) e torcida. Após registrarem as regras, a aula terminou com a proposta de estudá-las para realizar a competição de desenho no encontro seguinte.

A competição teve início com o primeiro competidor realizando seu desenho enquanto o adversário esperava do lado de fora da sala de aula, para que não se sentisse influenciado a alterar sua estratégia a partir do que estava vendo. Registros no DC evidenciam que, mesmo com uma analogia, a avaliação estética para determinar um vencedor não foi fácil:

Docente pesquisadora: *A parte mais interessante foi avaliar o desenho, os árbitros não sabiam nem como começar e ajudei no primeiro desenho – comecei colocando os valores de cada elemento desenhado e contando a quantidade para ver se tinha cumprido o primeiro requisito. Fizemos a arbitragem do valor de dificuldade todos juntos, árbitros e todos os demais estudantes ajudaram, mas não somamos a pontuação obtida para que houvesse [sic] um suspense. Para a nota de execução, sinalizei o que eu descontaria, mas pedi para que os árbitros fizessem*

a análise sozinhos. Não divulgamos a nota do primeiro desenhista nesse momento. No segundo desenho, também ajudei na avaliação da nota de dificuldade, mas tive que interferir menos porque a sala toda já tinha entendido o processo e praticamente falavam junto comigo (DC4).

Após a performance dos dois competidores, as notas foram entregues ao árbitro-chefe, que calculou a nota final, o que foi divulgado apenas depois da avaliação do segundo competidor. Os(as) estudantes assinalaram sobre a “[...] necessidade de criar estratégias, escolher os melhores elementos para pontuar mais e administrar o tempo para conseguirem desenhar tudo e o que poderiam ter feito diferente para as notas serem mais altas” (DC4).

Ao término do jogo, o CP oficial de GA foi apresentado, associando as regras criadas para a competição de desenho com as específicas da modalidade. Mesmo reconhecendo a quantidade e a complexidade das informações no documento da FIG, os(as) estudantes conseguiram estabelecer relações com o que haviam acabado de vivenciar, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

Diogo Soares: [...] *Na hora que a gente vê a apresentação, não, péra aí! Como se fosse o desenho. Então não cumpriu esses requisitos, então vai perder ponto. Então cumpriu com a ligação, vai ter acréscimo de ponto. Acho que foi uma maneira mais didática de entender como que é na avaliação final (GF).*

Rebeca Andrade: [...] *a competição de desenho, né, que deu aquela facilitada. Você primeiro competir desenhando, entendendo que é um negócio, como é que fala? De estético, né? Aquela explicação de ver as falhas dos traços e cada desenho tem um valor. Eu acho assim, que foi bem didático (GF).*

Para facilitar a associação, realizamos algumas modificações nas regras da competição de desenho. Inserimos elementos gímnicos que os(as) estudantes conseguiam executar na tabela de dificuldades, além de alguns tipos de falhas de execução, como, por exemplo, um joelho flexionado no movimento em equilíbrio avião. Essas adaptações também contribuíram para uma melhor compreensão, aproximando as exigências ao nível de habilidade dos(as) estudantes:

Daiane dos Santos: [...] *E também pra analisar o que cada um conseguia fazer e o que não conseguia. Porque mesmo no desenho tinha coisas que você não sabia fazer e podia escolher outro (GF).*

Arthur Nory: [...] *no desenho ajuda a entender certinho o que são os critérios mesmo do que na própria prática da ginástica. Ali, você consegue simular pra depois pôr em prática na hora da ginástica [...] (GF).*

Nesse momento, também apresentamos alguns símbolos que representam os movimentos gímnicos no CP oficial, deixando claro que poderíamos criar uma simbologia adaptada para o nível de habilidade do grupo (DC4).

Os(as) monitores(as) haviam participado da mesma dinâmica ao cursarem a disciplina no semestre anterior; assim, também ressaltaram a pertinência dessa estratégia pedagógica para a compreensão das regras da GA, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

Jade Barbosa: [...] *acho essencial sim porque já começou com uma competição. [...] Já antecipa o como vai ser esse negócio de montar a série, sabe? (GF).*

Flávia Saraiva: *É que ela já dá um esboço, né, do que a gente vai fazer, ela dá uma base. Tipo assim, você tem que olhar a pontuação, o tanto de desenho que você precisa pra ganhar do outro, tanto na questão de ligamento, igual nós colocamos o carro com a maçã [...] (GF).*

Mosiah Rodrigues: *É mais ilustrativo do que vai ter que fazer na ginástica, já vai dando pra perceber que tem que ter estratégia, do que você sabe desenhar pra valer a pena, pra não perder ponto. A mesma coisa na ginástica, se vale a pena fazer um trem que você não sabe fazer direito [...] (GF).*

Cocriação do código de pontuação adaptado

A docente pesquisadora incentivou os(as) estudantes a refletir sobre a complexidade que envolve a prática da GA oficial e como seria possível propiciar seu acesso em diferentes contextos e para pessoas com níveis de habilidade mais baixos. A partir do estudo e conhecimento sobre as normativas oficiais que regem a modalidade, realizado em consonância com a dinâmica do desenho, os(as) estudantes identificaram elementos que necessitavam ser alterados para que as novas regras criadas no CP adaptado atendessem aos anseios de todos, respeitando-se as competências individuais, conforme ilustram os registros no DC:

Docente pesquisadora: *Na sequência, projetei o CP da GA feminina e perguntei sobre semelhanças com aquilo que fizemos no desenho. Eles identificaram os requisitos, o quadro de valores, as ligações etc. Também disseram que era tudo mais confuso na GA, principalmente, em relação aos movimentos, muitos que nunca tinham visto e muitos tipos de descontos, pois no CP aparecem angulações que achavam ser impossíveis de identificar em movimento. Os estudantes retomaram a pergunta feita no momento de leitura dos vídeos de competições, questionando sobre o motivo de somente o solo feminino ter música e dança, o que levou a outros apontamentos, como a diferença entre os aparelhos, a quantidade de provas para cada categoria (maior para o masculino), a parte artística mais evidenciada no feminino etc. Eu não soube responder o porquê dessas diferenças, disse que era necessário estudar mais a fundo a história da modalidade. Após algumas discussões, chegamos à conclusão de que, possivelmente, tinha a ver com a sociedade machista, o fato da [sic] competição de GA para mulheres nos Jogos Olímpicos ter iniciado bem depois e todas as outras diferenças que também ocorrem em outros esportes. Também perguntaram sobre a simbologia e expliquei dizendo que podíamos inclusive criar os nossos próprios símbolos para movimentos que não aparecem no CP oficial. Informei que iríamos fazer um CP adaptado de acordo com nossas habilidades e que definiríamos tudo juntos. Nesse momento, os estudantes reivindicaram roupas iguais, afirmando que não iriam usar maiôs. Todos riram e concordaram, dizendo que todas as regras deveriam ser iguais para todos: nada de diferença entre as provas, música e dança para todos e assim por diante (DC4).*

Tal equidade entre os gêneros e o envolvimento dos estudantes homens foram pontos ressaltados nos depoimentos após toda a vivência, conforme ilustra o depoimento a seguir:

Rebeca Andrade: [...] acho interessante analisando pelo lado de fora, porque falam que a ginástica é pra mulher, né? E você vê os meninos muito envolvidos, participando. Se superaram, porque de mulher competindo só tinha três, só. Eu vendo assim de fora nessa questão foi muito bom. [...] Eu também não. Ninguém falou assim: eu não vou fazer isso porque é movimento de menina, entendeu? Eles não colocaram limitação nos movimentos deles nenhum (GF).

Finalizada a explicação do CP oficial, os próximos encontros foram destinados à experimentação de movimentos gímnicos nos equipamentos de GA para definir as regras do CP adaptado à realidade dos(as) estudantes (informações do plano de ensino). No decorrer de cinco encontros (DC4; 5; 6; 7; 8), com auxílio da docente pesquisadora e dos(as) monitores(as), os(as) estudantes listaram os movimentos que sabiam executar, ou que acreditavam ser viáveis de aprender, e os experimentaram nos respectivos aparelhos, ao mesmo tempo que determinavam seus valores. A docente pesquisadora apresentou a simbologia de alguns movimentos, e, conforme eram feitas as alterações, novos símbolos eram criados ou adaptados.

Embora tenha sido aberta a possibilidade de criarem elementos que não são específicos da GA, os(as) estudantes definiram as provas de salto, trave e solo para compor a competição, eliminando outros aparelhos que consideraram muito diferentes do que já haviam vivenciado ao longo da vida, conforme os registros no DC:

Docente pesquisadora: *No primeiro momento de experimentação, os estudantes sentiram muita dificuldade nas paralelas. Falei que poderiam criar movimentos que nem existiam, mas acharam muito complicado devido ao pouco tempo até as competições, o que fez com que descartássemos essa prova de imediato (DC6).*

Determinadas as provas, continuamos as experimentações e o estabelecimento das regras: tabela de dificuldades, ligações entre os movimentos para compor a lista de bonificações de acordo com a complexidade da execução, requisitos de composição para cada prova e descontos de execução (critérios sobre falhas pequenas, médias, grandes e muito grandes em cada movimento gímnico selecionado para compor o CP).

Todo o processo de criação do CP adaptado foi centrado nos(as) estudantes, que participaram de todas as decisões de forma coletiva e democrática, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

Sérgio Sasaki: *Sim, ajudou a gente colocando a gente no centro do processo todo. A gente que era o principal do processo todo (GF).*

Daniele Hypólito: [...] *Pra gente saber o que que a gente ia fazer, a gente criou, experimentou e depois estudou [...] (GF).*

Arthur Zanetti: [...] *ficou mais aprendido do que decorado, por ter feito as coisas, entendeu? [...] aprendi, não decorei. Sei fazer os movimentos e até o código de pontuação, sei o que é esse trem de dificuldade, de execução [...] (GF).*

Importante ressaltar que houve conflitos durante o processo de decisão quanto aos movimentos que comporiam a tabela de dificuldades e ligações. Divididos em equipes, cada grupo ficou responsável por experimentar e definir os movimentos de uma prova, os quais seriam validados ou modificados pelo próximo grupo que experimentasse o aparelho. Nessa troca, ao se depararem com definições prontas, manifestaram-se algumas divergências:

Docente pesquisadora: *Assim que tiveram contato com as definições por escrito do grupo anterior, houve um momento de tensão. Ambos os grupos reclamaram das definições já realizadas, não se sentiram incluídos, disseram que as definições não tinham levado em consideração as habilidades de todos, que nem todo mundo conseguia fazer aquilo que estava escrito etc. Houve muita reclamação! Foi muito engraçado ouvir as reclamações, pois eu estava de fora só dando suporte para a monitoria que apresentava as divergências sobre o que estava escrito na tabela e de como fazia tal movimento, se poderia mudar para tal coisa etc. Os dois grupos se sentiram injustiçados, não foi reclamação de um só. Parece que o fato de não terem criado as regras daquela prova fez com que não se sentissem incluídos. Pedi para que experimentassem os movimentos que foram selecionados pelo grupo anterior e que sugerissem mudar de valor se achassem necessário, depois discutiríamos tudo no final do encontro. Ao se permitirem experimentar o que outro grupo criou/ determinou, as tensões foram diminuindo e poucos ajustes foram feitos, sem muitos problemas. Acho que a tensão foi apenas inicial ao se depararem com algo pronto, diferente do que estavam vivenciando desde o começo da unidade curricular com tudo definido coletivamente. Ou seja, a aceitação das regras é maior quando eu participo do seu processo de criação. Incrível isso! (DC6).*

Os(as) estudantes chegaram ao acordo de que o movimento entraria na tabela de dificuldade se “pelo menos duas pessoas conseguissem executá-lo sem queda” (DC6), o que propiciou o sentimento de respeito às diferentes habilidades, conforme ilustra o seguinte depoimento:

Diego Hypólito: *E adaptado pras [sic] pessoas que vão participar, né? No caso, como você fez com a gente, você deixou a gente montar as regras de acordo com as nossas capacidades. Aí fica mais inclusivo (GF).*

Além dos movimentos, todos os demais componentes do CP foram criados coletivamente no decorrer da Temporada:

Docente pesquisadora: [...] sentamos em frente ao quadro para definir os saltos e seus respectivos valores. Definimos que teríamos o salto sem a mesa e com a mesa, pois dois estudantes ainda não conseguiam fazer saltos sobre a mesa, assim todos teriam a possibilidade de participar dessa prova. Para definir os descontos de execução, foi necessário que alguns estudantes demonstrassem, novamente, como estavam executando os saltos e, a partir da estética, do quanto conseguiam estender os joelhos, cotovelos, ponta de pé etc., determinamos os parâmetros de descontos (DC5).

Docente pesquisadora: [...] definimos os requisitos de composição do solo e da trave: quantidade de elementos na série, quantos de cada grupo e valor, elementos artísticos etc. Os estudantes negociaram bastante reivindicando pontos que possibilidadessem que os menos habilidosos conseguissem elaborar uma série com todos os requisitos. Também conversamos sobre os descontos de execução e, ao mesmo tempo que demonstravam o quanto conseguiam elevar a perna no avião, estender os joelhos na estrela, permanecer estáticos na parada de mãos etc., íamos determinando o que seria considerado falha pequena, média ou grande (DC7).

Docente pesquisadora: Comecei o encontro apresentando o CP impresso, o qual também foi compartilhado com o grupo pelo WhatsApp. Imprimi e entreguei um CP com as descrições de cada prova para os treinadores de cada equipe, explicando alguns pontos e que poderiam fazer ajustes de acordo com o que fosse acontecendo nos treinos: poderíamos alterar valores, retirar ou acrescentar movimentos, modificar as ligações determinadas etc., tudo com o consentimento do coletivo (DC8).

As imagens a seguir ilustram fragmentos das regras específicas da prova de solo, descritas no documento elaborado pelo coletivo, para exemplificar o CP criado durante a ação pedagógica:

Figura 4 – Regras específicas da prova de solo

SOLO: Regras específicas da prova

NOTA FINAL = nota de dificuldade + nota de execução

NOTA DE DIFICULDADE:

Somatória:

- Requisitos de composição cumpridos
- Valor de dificuldade dos 8 elementos executados de acordo com a tabela de elementos
- Bônus por ligações diretas entre elementos

Requisitos de composição = 3,00 se todos forem cumpridos

Requisito 1 – 10 elemento na série = 0,50

Requisito 2 – pelo menos 1 elemento de cada grupo = 0,50

Requisito 3 – pelo menos um elemento de cada nível de dificuldade: A, B e C (D não precisa) = 0,50

Requisito 4 – pelo menos 1 ligação direta entre 2 elementos = 0,50

Requisito 5 – não repetir elementos (exceto em ligações definidas) = 0,50

Requisito 6 – inclusão de pelo menos 3 movimentos artísticos (expressão corporal, dança, música e movimento) = 0,50

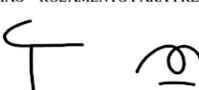
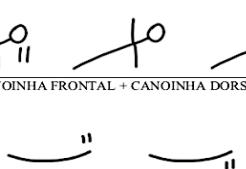
Fonte: Documentação pedagógica.

Figura 5 – Fragmento da tabela de dificuldade dos elementos

Grupos de elementos	Valor de dificuldade			
	A 0,10	B 0,20	C 0,30	D 0,40
SALTOS	GALOPE	TESOURA	SISSONE	GETÊ
	ESTENDIDO	ESTENDIDO COM MEIO GIRO	GRUPADO	AFASTADO
MOVIMENTOS ESTACIONÁRIOS	PASSÉ	VELA	AVIÃO	PONTE

Fonte: Documentação pedagógica.

Figura 6 – Fragmento da tabela de bonificações por ligações

PASSÉ + AVIÃO		
AVIÃO – ROLAMENTO PARA FRENTE		0,30
PRANCHAS FRONTAL + PRANCHAS LATERAL + PRANCHAS DORSAL		
CANOINHA FRONTAL + CANOINHA DORSAL		
ROLAMENTO PARA TRÁS AFASTADO + ROLAMENTO PARA TRÁS		0,40

Fonte: Documentação pedagógica.

Figura 7 – Descontos por falha de execução

NOTA DE EXECUÇÃO:

Parte de 10,0 pontos e são descontadas as falhas de execução de acordo com o tipo e nível do erro (de acordo com a tabela abaixo).

Descrição das falhas	Pequena	Média	Grande	Muito grande
Flexão plantar ("ponta de pé") Todos os elementos precisam ser executados com ponta de pé quando a sola dos pés não estiver apoiada no solo	- 0,10	0,30	0,50	1,00
Flexão de Joelhos, Cotovelos ou Quadril Descontar em elementos que exigem joelhos, cotovelos, quadril estendidos	Até 20°	Entre 21° e 89°	Maior que 90°	
Flexão insuficiente de Joelhos, Cotovelos ou Quadril Descontar em elementos que exigem a flexão total de joelhos, cotovelos, quadril	Maior que 90°	Entre 21° e 89°	Até 20°	
Flexibilidade insuficiente Descontar em elementos que necessitam flexibilidade – espacates, pontes, avião, saltos com afastamento de pernas, etc.	Pouca ausência de flexibilidade	Média ausência de flexibilidade	Muita ausência de flexibilidade	
Altura insuficiente nos saltos	Médio	Baixo	Muito baixo	
Desequilíbrios	Movimentação adicional de braços ou de pernas para manter o equilíbrio	Movimentação adicional de membros e de tronco para manter o equilíbrio	Grande movimentação adicional de membros e de tronco para manter o equilíbrio	
Passos extras nas aterrissagens	1 passo pequeno	1 passo longo	Mais que 1 passo	
Queda			Apoio de uma das mãos para evitar queda	Apoio das duas mãos ou queda efetiva

Os descontos devem ser realizados cada vez que acontecerem em cada um dos elementos.

Fonte: Documentação pedagógica.

Os depoimentos a seguir evidenciam que oportunizar a vivência de uma competição de GA elaborada pelos próprios sujeitos possibilitou a transformação de uma realidade. Uma modalidade antes inacessível tornou-se cognoscível em seus diferentes aspectos, tanto para os(as) estudantes quanto para os(as) monitores(as):

Caio Souza: *A gente criou, cada um pôde criar o seu através das regras que a gente também criou. Você sabe que existe um livro de regras, aquele tanto que vale, se você não tem capacidade, você não vai pegar o mais difícil, você vai aperfeiçoando no período de treinamento pra chegar no dia e apresentar da melhor maneira possível* (GF).

Daniele Hypólito: *Participar do processo em si, processo que você consegue. É como se você estivesse realmente ali numa competição de verdade* [...] (GF).

Arthur Nory: [...] *Meu contato foi apenas na universidade. Então, eu acho que alguma coisa, alguma competição, alguma apresentação [...] acho que essas coisas, ajuda mais a pessoa na prática ter noção de como é nos trem certinho* (GF).

Mosiah Rodrigues: [...] *tinha muito movimento que eu nem conhecia. Eu fiquei assim: “que é esse galope, essa tesoura, essas coisas?”* [...] falei: “nó! Legal! Vou levar pra outra prática”. Então, muitos movimentos que tere ali, eu peguei pra ensinar na monitoria [...] (GF).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Quando optamos por determinada perspectiva pedagógica, é importante que tenhamos em mente que a escolha não deve ser embasada em estratégias ou técnicas, mas sim em uma visão de mundo, de sociedade, de educação e de pessoa. Na experiência pedagógica em questão, a opção se deu pela pedagogia proposta por Paulo Freire. Nesse contexto, também é necessário refletir, primeiramente, sobre os objetivos pretendidos na ação educativa, uma vez que a mediação do(a) professor(a) envolve o planejamento e a execução de um conjunto de procedimentos que visam possibilitar o acesso e a produção de saberes sobre o objeto de conhecimento trabalhado e a ampliação da *Leitura de mundo* do educando (Freire, 1978).

No presente artigo, buscamos compreender as estratégias pedagógicas mediadas por uma docente de um curso de graduação em Educação Física com o propósito de desenvolver saberes sobre a GA, utilizando como recurso o SE em diálogo com a pedagogia freiriana. A análise dos dados evidenciou três temas que correspondem às estratégias pedagógicas construídas durante o processo educativo, as quais se mostraram fundamentais para a implementação do SE com a GA no ensino superior e se pautaram em elementos da pedagogia freiriana, quais sejam: o Desempenho de diferentes funções, a Dinâmica do desenho e a Criação do CP.

O Desempenho de diferentes funções emergiu da compreensão dos(as) estudantes sobre o tema estudado pela *Leitura de mundo* (Freire, 1978). A docente pesquisadora criou um espaço de contextualização acerca da GA a partir da reflexão dos(as) estudantes sobre suas vivências prévias com a modalidade, fossem elas provenientes da prática corporal em si ou do acesso visual pelas mídias, permitindo a percepção sobre a ocorrência social da ginástica na sociedade atual.

Como o contato com a prática da GA se mostrou inexistente na vida-vivida da maior parte dos(as) estudantes da UFVJM, a docente pesquisadora optou pelo exercício crítico de leitura/análise de vídeos de competições. Assim, ao invés da transferência de conhecimentos, estimulou a curiosidade dos(as) estudantes com perguntas geradoras que conduziram a uma atitude investigativa, contribuindo para a construção do que Freire (1996) chamou de *Esípírito investigador*, fruto da *curiosidade epistemológica*.

Por meio de debates, levantamos questionamentos sobre o que estava explícito e implícito nas imagens, desenvolvendo, assim, a *Problematização* (Freire, 1994) do tema abordado, levando os(as) estudantes a refletir acerca das questões subjacentes à modalidade que, muitas vezes, são naturalizadas, como as diferenças relacionadas ao gênero e às condições socioeconômicas para que a prática seja viável. O intuito dessa reflexão foi incentivar a superação de uma visão ingênua e *codificada* sobre a GA e uma postura crítica perante o objeto de estudo, vislumbrando possibilidades de transformação da realidade (Beisiegel, 2010; Feitosa, 2003; Freire, 1963, 1994), a partir de sua *decodificação*.

Nesse movimento, os(as) estudantes também compreenderam as funções necessárias para que pudessem organizar uma competição de GA adaptada ao próprio nível, situando-os(as) como protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem, o que evidenciou o *Estímulo à autonomia* (Freire, 1996; Gadotti, 2000) desde o início da ação pedagógica e a superação de *situações-limite*, a saber, a

dificuldade de participação pela complexidade dos movimentos gímnicos, como apresentados na mídia hegemônica.

Para a construção da Dinâmica do desenho, a docente pesquisadora também partiu da *Leitura de mundo* (Freire, 1978), uma vez que os(as) estudantes trouxeram seus conhecimentos sobre as diferentes formas de definir um(a) vencedor(a) em uma competição esportiva, relevando o desconhecimento sobre o regramento da GA. Esse procedimento permitiu a aproximação do tema estudado (distante) com algo mais presente em seus contextos de vida (próximo).

No processo de elaboração das regras para realizar a competição de desenho, percebemos novamente o estímulo ao *Espírito investigador* (Freire, 1996) quando a docente pesquisadora incentivou a descoberta dos elementos necessários para que o jogo acontecesse, assim como as suas relações com as regras oficiais da GA, evitando a transmissão de conhecimentos. Novamente, o *Estímulo à autonomia* (Freire, 1996; Gadotti, 2000) foi fomentado por uma série de escolhas realizadas de forma democrática pelos estudantes, demonstrando a *Horizontalidade* (Freire, 1996) na ação pedagógica, pois o papel do(a) educador(a) como único(a) responsável pelas decisões foi eliminado.

Por fim, o desenvolvimento da Cocriação do CP indica, outra vez, a *Problematização* (Freire, 1994) de um dos componentes do conhecimento trabalhado. Ao se depararem com as regras oficiais da GA, os(as) estudantes identificaram situações que, além de os(as) incomodarem socialmente, dificultavam o acesso à prática da modalidade de forma autêntica, tais como: a exigência de música e de movimentos de dança somente no feminino, o alto grau de dificuldade dos movimentos gímnicos considerados válidos, a complexidade das normas e diretrizes descritas no CP oficial etc. Debates sobre tais circunstâncias induziram à *decodificação* desses aspectos, levando ao questionamento de preceitos concebidos como naturais e universais, que revelam que a cultura apresentada pelo opressor não condiz com a realidade dos oprimidos (Ramalho, 2022). A prática institucionalizada da GA é sistematizada de tal maneira que, na maioria das instituições de ensino do sistema público nacional, seu desenvolvimento autêntico se torna inviável. Isso se deve às condições estruturais determinadas no CP e ao nível de dificuldade dos movimentos exigidos no documento, os quais são incompatíveis com as habilidades de muitos(as) estudantes brasileiros(as). Nesses debates, *situações-límite* foram deflagradas, e houve a reflexão sobre formas de superá-las.

Com base nas reflexões, podemos concluir que os(as) estudantes elevaram seus níveis de criticidade acerca dos aspectos conceituais, sociais e práticos sobre a GA, pois, por meio da proposta de criar um CP adaptado para o nível de habilidades que possuíam, enfrentaram os elementos problemáticos (*situações-límite*) que impediam sua participação no esporte. Houve a *(Re)construção de (novos) conhecimentos* de forma coletiva, democrática e condizente com a realidade dos(as) educandos(as) (Freire, 1996). O produto final – o CP da Copa UFVJM de GA – constituiu-se como conhecimento original, que alterou normas e inseriu movimentos gímnicos possíveis de serem realizados, elaborado pelo embasamento em critérios de rigorosidade metódica que envolveram pesquisas, experimentações e reflexões. Esse CP, agora, carrega múltiplos sentidos e significados para os(as) estudantes por permitir o acesso ao que antes era inatingível, efetivando a transformação de uma realidade (Beisiegel, 2010; Freire, 1963, 1994), um possível *Inédito-riável*.

Essa ação também foi permeada pela *Horizontalidade* (Freire, 1996), pois a docente pesquisadora atuou como coordenadora dos debates necessários para a definição das novas regras, e os encargos essenciais para a realização das tarefas foram distribuídos entre todos os envolvidos. O incentivo

aos(as) estudantes para que assumissem a autoria na definição das regras do CP adaptado foi constante, de forma que permanecessem sempre no centro do processo como sujeitos que pensam por si próprios, capazes de administrar sua própria aprendizagem. Isso reflete o *Estímulo à autonomia* (Freire, 1996; Gadotti, 2000) ao longo de toda a ação pedagógica.

É preciso salientar, também, as dificuldades enfrentadas durante o processo educativo, tais como: a falta de motivação dos(as) estudantes para se engajarem no início do desenvolvimento da proposta; a frequência dos(as) participantes nas aulas devido aos jogos da Copa do Mundo de futebol masculino, que aconteceram no mesmo horário dos encontros; a apreensão da docente pesquisadora em determinar notas quantitativas para cada atividade (uma exigência do curso de formação), de maneira que não interferissem no engajamento autêntico dos(as) participantes do estudo, dentre outros fatores inerentes à realidade da educação superior. Esses tipos de situações são inevitáveis, pois todo contexto educacional, formal ou informal, apresenta especificidades e limites que estão além do controle do(a) educador(a).

Diante dos resultados, consideramos que a experiência pedagógica apresentada é relevante, considerando que demonstra uma possibilidade de desenvolver os conhecimentos acerca da GA no ensino superior, posicionando os(as) estudantes no centro do processo, em diálogo com a realidade do contexto em que estão inseridos(as) e com base na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Evidentemente, a experiência vivida na graduação não contempla toda a diversidade que será vivenciada na prática pedagógica do(a) futuro(a) professor(a). No entanto, o exercício de uma educação libertadora na formação inicial pode mostrar caminhos possíveis e oferecer subsídios para uma *práxis* humanizadora e emancipatória nos diferentes contextos de atuação do(a) profissional da Educação Física.

Portanto, se o esperado é que os(as) futuros(as) professores(as) de Educação Física, atuantes na escola ou fora dela, rompam com modelos tradicionais de ensino do esporte que mantêm os(as) estudantes à margem do processo, a docência na formação inicial precisa ser revista.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Ivana M. S.; MESQUITA, Isabel. Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 4, p. 349-357, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.009>.
- ALVES, Solange M.; TEO, Carla R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. e229610, p. 1-19, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229619>.
- AMATO, Camila *et al.* Aprendizagens emergentes dos diferentes papéis desempenhados pelos alunos no modelo Sport Education. *Movimento*, Porto Alegre, v. 28, n. e28015, p. 1-17, 2022. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.114101>.
- ARRUDA, Juliana D. *et al.* Cenários e processos de socialização docente: um estudo com professores de ginástica artística. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-24, 2023. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e86431>.
- AYOUB, Eliana. *A Ginástica geral e educação física escolar*. Campinas: UNICAMP, 2007.

BACKES, Ana F. *et al.* Ensino dos esportes coletivos: a fonte de crenças pedagógicas de universitários em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 42, n. e2063, p. 1-9, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.284>.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASKERVILLE, Delia; GOLDBLATT, Helen. Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 2, p. 205-21, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1080/03057640902902260>.

BEISIEGEL, Celso de R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

BRITTO, Luiz P. L.; GIORGI, Cristiano A. G. D. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, n. e258577, p. 1-18, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.258577>.

CARBINATTO, Michele V.; HENRIQUE, Nayana R.; PATRICIO, Tamiris L. Se-Movimentar ginástico: um olhar fenomenológico sobre o processo de ensino e aprendizagem da ginástica. *Educação e Pesquisa*, v. 49, n. e247388, 2023. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349247388>.

CARBINATTO, Michele V. *et al.* Conhecimentos de acadêmicos de Educação Física sobre a ginástica a partir da percepção de docentes do ensino superior. *Revista de graduação USP*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 55-61, 2017. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v2i3p55-61>.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: education knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

COSTA, Andrize R.; GOMES, Catarina P. Ginástica geral na BNCC: Percepção de alunos de licenciatura em educação física. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 24, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/9903>. Acesso em: [25/07/2022].

COSTA, Luciane C. A. *et al.* O Sport Education Model como possibilidade formativa: uma experiência na formação inicial em Educação Física. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5556>.

FEITOSA, Sonia C. S. O método Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir; GOMEZ, Margarita; FREIRE, Lutgardes (Orgs.). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 147-157.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: Uma nova visão do Processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 4, p. 4-22, 1963. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/52eabd14-e155-4177-878e-029558db01a3>. Acesso em: [10/03/2018].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. Cruzando fronteiras: teoria, método e experiências Freirianas. In: I COLÓQUIO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 2000, Lisboa. *Anais* [...]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/95e4d3d3-b730-4b16-83d8-6db574178b42>. Acesso em: [10/03/2018].

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Q. O modelo do Sport Education no ensino do atletismo na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 729-742, 2017. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69788>.

GONZÁLEZ, Fernando J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GONZÁLEZ, Fernando J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, v. 71, abr. 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>. Acesso em: 10/07/2020

GRANER, Larissa. Jogos Olímpicos e Ginástica na Educação Física escolar: pode ser espetacular! *Revista Brasileira Educação Física Escolar*, v. 1, Ano VI, p. 134-156, jul. 2020. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/4b6fda_e2ad0ccb18934d0ab40249aea89cf6ac.pdf. Acesso em: [11/08/2022].

HASTIE, Peter A.; OJEDA, Diego M.; LUQUIN, Antonio C. A review of research on Sport Education: 2004 to the Present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 16, n. 2, p. 103-32, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>.

KIRK, David. Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 45, n. 9, p. 973-986, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>.

KIRK, David. *Physical Education Futures*. London: Routledge, 2011.

LOPES, Priscila; MALDONADO, Daniel T.; PRODÓCIMO, Elaine. Ginástica na educação física escolar: reflexões sobre o desenvolvimento de uma unidade curricular universitária na perspectiva da pedagogia freiriana. *Dialogia*, São Paulo, n. 46, p. 1-21, e23036, 2023. Doi: <https://doi.org/10.5585/46.2023.23036>.

LOPES, Priscila; NIQUINI, Cláudia M. O conteúdo da ginástica durante a educação física escolar: uma análise a partir de ingressantes do curso de licenciatura em educação física. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 2014, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: UNICAMP, 2014. Disponível em: <https://www.forumgpt.com/2018/arquivos/anais/07-forum-internacional-de-ginastica-geral-2014.pdf>. Acesso em: [10/04/2020].

LOPES, Priscila; NOBRE, Juliana N. P.; NIQUINI, Claudia M. O conteúdo “Ginástica” nos processos seletivos dos Institutos Federais de Minas Gerais. *Revista Thema*, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 537-548, 2019. Doi: <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.537-548.1502>.

LUGUETTI, Carla *et al.* The complexity, tensions and struggles in developing learning communities throughout a Sport Education season. *European Physical Education Review*, 2018.

MALDONADO, Daniel T.; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico libertadora da educação física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, v. III, Ano VII, mar. 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR. Acesso em: [12/12/2022].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-30.

MOTA JUNIOR, Jorge L. R.; KRAHENBÜHL, Tathyane. O ensino do handebol na escola: uma pesquisa-ação com o TGfU e com o Sport Education Model. *Educación Física y Ciencia*, v. 25, n. 1, p. 1-19, 2023.

NEIRA, Marcos G. Metodologia do ensino de Educação Física: inspiração freiriana no ensino (superior) remoto emergencial. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e035050, p. 1-19, 2021. Doi: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35050>.

NÍ CHRÓINÍN, Deirdre; O'SULLIVAN, Mary; FLETCHER, Tim. Critical friendship and meta-critical friendship: re-Interrogationg assumptions. In: RAGOONADEN, Karen; BULLOCK, Shawn Michael (Orgs.). *Mindfulness and critical friendship: a new perspective on professional development for educators*. London: Lexington Books, 2016. p. 77-90.

NOGUEIRA, Valdilene A. *et al.* Inspirações Freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, n. 59, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56430>.

NÖRNBERG, Lui; RESCHKE, Maria J. D.; GARCIA, Juliana B. Impactos dos contextos emergentes na aula universitária: tensões e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, n. e38758, p. 1-15, 2023. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469838758>.

OLIVEIRA, Lucas M.; BARBOSA-RINALDI, Ieda O.; PIZANI, Juliana. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. *Movimento*, Porto Alegre, v. 26, 2020. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95122>.

OLIVEIRA, Mateus H.; TOLEDO, Eliana. Diferença entre compreensão e aplicação de regras do código de pontuação na visão de árbitros(as) brasileiros(as) de ginástica artística. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 26, e.74114, 2023. Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v26.74114>.

OLIVEIRA, Maurício S.; BORTOLETO, Marco A. C. O código de pontuação da ginástica artística masculina ao longo dos tempos. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 97-107, 2009. Doi: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v20i1.5885>.

RAMALHO, Ramon R. Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270007, p. 1-23, 2022. Doi: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270007>.

RAMOS, Bruna S. S.; SAMPAIO, Margarete; SAUL, Alexandre. Traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula do ensino superior: o rigor dialógico na ação didática humanizadora. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, ed. especial, p. 1276-1297, set. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.70042>.

REIS-FURTADO, Lorena N. *et al.* Esporte e mídia social: análise do Instagram da Confederação Brasileira de Ginástica. *Journal of Physical Education*, v. 32, 2021. Doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3213>.

ROBLE, Odilon J.; NUNOMURA, Myrian; OLIVEIRA, Maurício S. O que a ginástica artística tem de artística? Considerações a partir de uma análise estética. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 543-551, 2013. Doi: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Gc5DNnxZTpCLsTsFPv8TRfK/?lang=pt>.

SAMPAIO, João M. F.; SURDI, Aguinaldo C. A transitividade formativa do “eu para o nós!”: o círculo de cultura de Paulo Freire como estratégia de formação para o ensino dos esportes na licenciatura em Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, e23016, p. 1-16, 2022. Doi: <https://doi.org/10.5585/42.2022.23016>.

SANTOS, Thyago T. S. *et al.* A ginástica para todos nas aulas de educação física: um estudo de caso. *Conexões*, Campinas, v. 16, n. 4, p. 450-467, out./dez. 2018. Doi: <https://doi.org/10.20396/conex.v16i4.8653973>.

SCHIAVON, Laurita M.; LOCCI, Bruna. Brazilian olympic gymnasts? Perspective on their participation in the olympic games. *Science of Gymnastic Journal*, v. 10, p. 437-451, 2018. Doi: <https://doi.org/10.52165/sgj.10.3.437-451>.

SIEDENTOP, Daryl. Junior sport and the evolution of sport cultures. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 21, p. 392-401, 2002. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.392>.

SIEDENTOP, Daryl. *Sport education: quality pe through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1994.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter; MARS, Hans V. D. *Complete guide to Sport Education*. 2. ed. Champaign: Human Kinetics Publishers, 2011.

SINELNIKOV, Oleg A.; HASTIE, Peter A. Students' autobiographical memory of participation in multiple Sport Education seasons. *Journal of Teaching Physical Education*, v. 29, n. 2, p. 167-83, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.167>.

SOUZA, Hadamo F.; COSTA, Jonatas M. A exclusão (normativa) em aulas de Educação Física: enfrentando a indisciplina por meio do modelo de ensino Sport Education. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 23, n. 63, p. 1-21, 2020. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e73650>.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2003.

VARGAS, Pauline I.; CAPRARO, André M. O suporte financeiro na trajetória esportiva dos atletas da seleção brasileira de ginástica artística. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, p. 1-21, 2020. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9089>.

VARGAS, Tairone G. *et al.* A experiência do Sport Education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 735-748, 2018. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79628>.

WALLHEAD, Tristan L.; GARN, Alex C.; VIDONI, Carla. Effect of a Sport Education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 85, n. 4, p. 478-87, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>.

Submetido: 01/12/2023

Preprint: 19/10/2023

Aprovado: 10/03/2025

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coordenadora do projeto, conceitualização, desenho metodológico, investigação, coleta de dados, análise dos dados, escrita do rascunho original, escrita do texto final e edição final.

Autor 2 – Conceitualização, desenho metodológico, investigação, análise dos dados, revisão crítica do texto e adição de partes significativas.

Autora 3 – Análise dos dados, revisão crítica do texto e adição de partes significativas, edição final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.